Д-ръ М. МОНТЕССОРИ

ДОМЪ РЕБЕНКА

Методъ научной педагогики



ИЗДАНІЕ Т-ВА „ЗАДРУГА“.
МОСКВА, 1913 г.



Г-жа Монтессори на урокѣ ощупыванія геометрическихъ вкладокъ.

Д-РЪ М. МОНТЕССОРИ.

ДОМЪ РЕБЕНКА.

Методъ научной педагогики.

Переводъ съ итальянскаго
С. Г. ЗАЙМОВСКАГО,
дополненный по англійскому и американскому изданіямъ,
со введеніемъ проф. Гарвардскаго университета
ГЕНРИ ГОЛЬМСА.



1913 г.

МОСКВА.
Типографія П. П. Рябушинскаго,
Страстной бул., Путинковскій пер., собств. домъ.
1913.

Предисловіе автора къ англійскому и американскому изданіямъ.

Въ февралѣ 1911 г. профессоръ педагогическаго отдѣленія Гарвардскаго университета Генри Гольмсъ сдѣлалъ мнѣ лестное предложеніе перевести на англійскій языкъ мою итальянскую книгу «Il metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini.»

Это предложеніе я считаю крупнѣйшимъ событіемъ въ исторіи моей педагогической дѣятельности, и то, на что я въ ту минуту смотрѣла какъ на привилегію, стало теперь совершившимся фактомъ.

Итальянское изданіе «Il metodo della Pedagogia Scientifica» не имѣло предисловія, ибо и самую книгу я считала не болѣе какъ предисловіемъ къ болѣе обширной работѣ, цѣль и предѣлы которой книга только намѣтила. Какъ методъ воспитанія дѣтей отъ трехъ до шести лѣтъ это лишь начало работы, которая, развиваясь въ духѣ тѣхъ же принциповъ и метода, должна коснуться дальнѣйшихъ стадій воспитанія. Методъ, принятый въ Домахъ ребенка, откроетъ, мнѣ кажется, поле для экспериментальнаго изученія человѣка и, можетъ быть, создастъ науку, способную разгадать и другія тайны природы.

Въ періодъ, протекшій между выходомъ итальянскаго и англійскаго съ американскимъ изданій, я, работая съ моими питомцами, имѣла случай упростить и придать большую точность нѣкоторымъ практическимъ деталямъ метода и сдѣлать новыя наблюденія относительно дисциплины. Результаты подтвердили жизненность моего метода и необходимость болѣе широкой постановки дѣла въ ближайшемъ же будущемъ; я изложила ихъ въ двухъ дополнительныхъ главахъ, написанныхъ для англійскаго и американскаго изданій. Я знаю, что методъ мой пространно обсуждался въ Англіи и Америкѣ по иниціативѣ англійскаго журнала World's Work и американскаго McClure's Magazine. Многіе американцы пріѣзжали въ Римъ, чтобы лично видѣть, какъ идетъ работа въ моихъ школкахъ. Хочу надѣяться, что моя дѣятельность въ Римѣ станетъ центромъ плодотворной и энергичной работы.

Считаю долгомъ выразить благодарность профессорамъ Гарвардскаго университета, популяризировавшимъ мой методъ въ Америкѣ, а также редакторамъ McClure's Magazine и World's Work; хочу надѣяться, что самый методъ своимъ благотворнымъ вліяніемъ на дѣтей Америки и Англіи болѣе осязательно засвидѣтельствуетъ мою признательность.

Марія Монтессори.

Римъ, 1912.

———

ВВЕДЕНІЕ.

Появленія этой замѣчательной книги ждетъ обширная категорія заинтересованныхъ лицъ. За послѣдніе годы едва ли какой педагогическій документъ былъ ожидаемъ широкими слоями публики съ такимъ нетерпѣніемъ и столь заслуженно. Въ Англіи и Америкѣ интересъ къ книгѣ вызванъ былъ горячими сочувственными статьями англійскаго журнала «World's Work» и американскаго «McClures Magazine». Но еще до того, какъ появилась первая изъ этихъ статей, нѣкоторые англійскіе и американскіе педагоги занялись тщательнымъ изученіемъ труда г-жи Монтессори, найдя въ немъ массу новыхъ и глубоко-значительныхъ мыслей. Мы не знаемъ, что дастъ Англіи и Америкѣ безпримѣрный успѣхъ первыхъ популярныхъ изложеній системы Монтессори; но одно ужъ одобреніе испытанныхъ преподавателей и профессіоналовъ-ученыхъ рекомендуетъ систему вниманію лицъ, работающихъ на полѣ педагогики, которымъ и придется въ конечномъ счетѣ рѣшать вопросъ о цѣнности системы, интерпретировать ея техническую сторону и приспособлять къ англійскимъ и американскимъ условіямъ. Къ нимъ-то, а равно и ко всей читающей публикѣ адресую я это краткое критическое введеніе.

Мы не преувеличимъ, если назовемъ трудъ г-жи Монтессори замѣчательнымъ, полнымъ новизны и глубоко цѣннымъ. Онъ замѣчателенъ уже потому, что представляетъ собою плодъ усилій женщины. Мы не знаемъ другого примѣра педагогической системы, оригинальной уже своей систематической полнотой и

практической приложимостью, которая была бы разработана женскимъ умомъ и рукою. Она замѣчательна и какъ плодъ женственной любви, широкихъ соціальныхъ взглядовъ, научной подготовки, напряженнаго и длительнаго изученія педагогическихъ проблемъ, а главное, богатѣйшаго и почти безпримѣрнаго опыта преподавательницы и знатока педагогики. Никакая женщина, занимавшаяся дѣломъ г-жи Монтессори—воспитаніемъ юныхъ дѣтей—не вносила въ это дѣло столько разнообразныхъ и богатыхъ личныхъ ресурсовъ. Эти ресурсы она отдала своему дѣлу съ энтузіазмомъ и самоотреченіемъ, имѣющимъ примѣръ развѣ лишь въ Песталоцци и Фребелѣ, и убѣжденія свои она проповѣдуетъ съ жаромъ апостола, невольно приковывающимъ вниманіе. Система, воплотившая въ себѣ такой капиталъ человѣческихъ усилій, не можетъ быть малозначительной. Нѣкоторыя черты ея сами по себѣ разительны: она примѣняетъ къ воспитанію нормальныхъ дѣтей пріемы и аппараты, первоначально примѣнявшіеся къ отсталымъ дѣтямъ; она построена на радикальномъ требованіи свободы питомца; она ведетъ высокоформальное воспитаніе отдѣльныхъ чувственныхъ, моторныхъ и умственныхъ способностей; она приводитъ къ быстрому, легкому и основательному усвоенію начатковъ чтенія, письма и счета. Все это бросается въ глаза самому поверхностному читателю книги.

Конечно, все перечисленное не есть что-либо абсолютно новое въ педагогическомъ мірѣ. Все это уже предлагалось въ теоріи; кое-что съ большей или меньшей полнотой примѣнялось на практикѣ. Такъ, напр., справедливость требуетъ указать, что многіе матеріалы, примѣняемые д-ромъ Вальтеромъ Фернальдомъ, главнымъ инспекторомъ Массачусетскаго института для слабоумныхъ въ Вэверлеѣ, почти тождественны съ матеріалами Монтессори, и д-ръ Фернальдъ давно утверждалъ, что ихъ можно съ пользой примѣнить къ воспитанію нормальныхъ дѣтей. (Для американскихъ читателей прибавимъ, что Сегенъ, на трудахъ котораго основывается г-жа Монтессори, въ свое время завѣдывалъ школой въ Вэверлеѣ). Равнымъ образомъ формаль-

ное воспитаніе различныхъ психифизическихъ процессовъ въ послѣднее время довольно обстоятельно трактовалось многими спеціалистами экспериментальной педагогики, въ особенности Мейманомъ. Но до Монтессори никто не создавалъ системы, въ которой сочетались бы всѣ названные элементы. Она ее разработала въ теоріи и на практикѣ и ввела въ школу. Это въ самомъ дѣлѣ, какъ съ гордостью замѣчаетъ г-жа Монтессори, конечный результатъ многолѣтнихъ экспериментальныхъ усилій, какъ ея собственныхъ, такъ и ея великихъ предшественниковъ; но честь воплощенія этихъ экспериментовъ въ программѣ воспитанія нормальныхъ дѣтей принадлежитъ одной г-жѣ Монтессори. Побочныя детали, которыя она открыто заимствовала у другихъ современныхъ педагоговъ, взяты ею потому, что входятъ въ основную форму ея собственной схемы; она ихъ всѣхъ объединила общей концепціей своего метода. Система эта, правда, не оригинальна въ томъ смыслѣ, въ какомъ была оригинальна система Фребеля; но какъ система, она вполнѣ новый продуктъ единичнаго творческаго генія женщины.

И какъ таковую, никто, изучающій вопросы элементарнаго воспитанія, не можетъ обойти ее вниманіемъ. Правда, система не рѣшаетъ всѣхъ проблемъ воспитанія юныхъ дѣтей. Быть можетъ, нѣкоторыя изъ рѣшеній, предлагаемыхъ ею, отчасти или въ цѣломъ ошибочны; другія, по всей вѣроятности, не подойдутъ къ англійскимъ и американскимъ школамъ; но педагогическая система вовсе не должна быть совершенною, чтобы заслуживать изученія, обслѣдованія и экспериментальнаго примѣненія. Г-жа Монтессори—умъ слишкомъ широкій, чтобы претендовать на непогрѣшимость, и слишкомъ ученый человѣкъ, чтобы противиться тщательному изслѣдованію и широкой провѣркѣ своихъ выводовъ. Она опредѣленно говоритъ, что система ея несовершенна. Практически мы считаемъ весьма вѣроятнымъ, что въ концѣ концовъ наши школы скомбинируютъ элементы программы Монтессори съ элементами программы дѣтскаго сада, какъ либеральнаго, такъ и консервативнаго. Вѣдь школьная работа всегда должна носить характеръ эклектическій.

Требовать все или ничего, держаться одной только системы,— значитъ идти къ неизбѣжному пораженію; публика не интересуется системами какъ таковыми, и въ сущности не вѣритъ, чтобы какая-нибудь *одна* система заключала въ себѣ все хорошее. Нельзя также сомнѣваться, что это единственно здравый взглядъ. Продолжая наперекоръ прагматистамъ вѣрить въ абсолютныя начала, мы можемъ однако сомнѣваться въ логикѣ ихъ приложенія на практикѣ,—по крайней мѣрѣ, въ видѣ неизмѣняемой программы воспитанія. Во всякомъ случаѣ, мы не имѣемъ права принимать одну программу и отвергать всѣ другія просто потому, что первая базируется на особенно понятной или бодрящей философіи. Необходимо прилагать, и во всей строгости, еще и прагматическій критерій. Мы должны испытывать разныя комбинаціи, прослѣживать и отмѣчать результаты, сравнивать ихъ между собою и осторожно переходить къ новымъ экспериментамъ. Эта процедура желательна въ каждой стадіи и степени воспитанія, въ особенности же въ стадіи ранней: здѣсь она наименѣе испытана и наиболѣе трудна. Безъ сомнѣнія, столь радикальная, столь ясно очерченная, столь обстоятельно развитая система, какъ система г-жи Монтессори, даетъ сравнительному изученію методовъ ранняго воспитанія новый матеріалъ исключительной важности. Не принимая всѣхъ деталей этой системы, не принимая даже безъ оговорокъ ея основныхъ принциповъ, мы все же привѣтствуемъ ея огромную и непосредственную цѣнность. Если воспитаніе ранняго дѣтства вообще заслуживаетъ изученія, то воспитателю, который имъ интересуется, необходимо установить принципіальное различіе между программой Монтессори и другими программами и сдѣлать тщательную провѣрку результатовъ, получаемыхъ отъ разныхъ системъ и ихъ возможныхъ комбинацій.

Одну такую комбинацію и имѣетъ въ виду настоящее введеніе, касающееся также примѣненія аппаратовъ Монтессори на дому; но мы сперва отмѣтимъ выдающіяся черты системы Монтессори по сравненію съ двумя главными формами современнаго дѣтскаго сада.

Нѣкоторыя принципіальныя сходства обнаруживаются очень скоро. Взгляды г-жи Монтессори на дѣтство въ нѣкоторыхъ отношеніяхъ тождественны съ воззрѣніями Фребеля, хотя въ общемъ отличаются безусловно большей радикальностью. И она, и онъ отстаивають право ребенка быть активнымъ, изслѣдовать окружающую среду и развивать свои внутреннія силы всѣми видами пытливости и творчества. Воспитаніе должно направлять дѣятельность, но не подавлять ее. Среда не создаетъ силу человѣка, а только даетъ ей цѣль и матеріалъ, даетъ направленіе, или, въ крайнемъ случаѣ, толчокъ; задача преподавателя скорѣй въ томъ, чтобы питать и содѣйствовать, наблюдать, поощрять, руководить, побуждать, чѣмъ вмѣшиваться, предписывать или ограничивать. Это принципъ, давно знакомый большинству американскихъ учителей и руководителямъ дѣтскихъ садовъ; они могутъ лишь привѣтствовать новое краснорѣчивое изложеніе его подъ современнымъ угломъ зрѣнія. Но что касается практической интерпретаціи принципа, то въ этомъ школа Монтессори и дѣтскій садъ положительно расходятся. «Директриса» Монтессори не занимается съ дѣтьми по группамъ, требуя, чтобы всѣ члены группы участвовали въ упражненіи. Ученикъ Монтессори дѣлаетъ что ему угодно, доколѣ это никому и ничему не вредитъ.

Монтессори и Фребель равно стоятъ за воспитаніе чувствъ; но планъ этого воспитанія у г-жи Монтессори и болѣе разработанъ и болѣе непосредственъ, чѣмъ у Фребеля. На основѣ сегеновскихъ аппаратовъ она построила обширную научную систему формальной гимнастики чувствъ. Фребель изобрѣлъ рядъ предметовъ, пригодныхъ для очень широкаго творческаго использованія дѣтьми, но они далеко не такъ пригодны къ воспитанію сенсорнаго распознаванія. Матеріалъ Монтессори выполняетъ основной завѣтъ Песталоцци, который онъ тщетно пытался воплотить въ удачную систему; этотъ матеріалъ постепенно развиваетъ умственныя способности ребенка путемъ повторнаго упражненія въ отдѣльности каждаго изъ его чувствъ, и умѣнья различать, сравнивать и обращаться съ типическими пред-

метами. Въ системѣ дѣтскаго сада, въ особенности же въ «либеральной» модификаціи его, воспитаніе чувствъ сопутствуетъ конструктивной дѣятельности и работѣ воображенія, которою дѣти преслѣдуютъ гораздо болѣе широкія цѣли, чѣмъ простое раскладываніе фигуръ или красокъ. Даже при самой формальной работѣ дѣтскаго сада дѣти «рисуютъ картинки» и должны пояснять, на что онѣ похожи,—на «звѣзду», «бумажный змѣй», «цвѣтокъ».

Что касается физическаго воспитанія, то въ этомъ пунктѣ обѣ системы значительно сходятся между собою; обѣ отстаиваютъ необходимость свободнаго развитія дѣятельности тѣла, ритмическихъ упражненій и развитія мускульнаго контроля; но въ то время какъ дѣтскій садъ стремится достигнуть всего этого групповыми играми придуманнаго или соціальнаго содержанія, г-жа Монтессори переноситъ центръ тяжести въ спеціальныя упражненія, дающія формальное воспитаніе отдѣльнымъ физическимъ функціямъ.

Но въ другомъ общемъ отношеніи, при всемъ принципіальномъ сходствѣ двухъ системъ, система Монтессори оказывается на дѣлѣ менѣе формальной, чѣмъ можно было-бъ думать. Съ этой стороны принципіально важно отмѣтить потребность ребенка въ общественномъ воспитаніи. Въ «консервативномъ» дѣтскомъ саду такого воспитанія стараются достигнуть главнымъ образомъ групповыми играми. Игры эти обыкновенно носятъ ф нтастическій, а порою символическій характеръ: дѣти играютъ въ земледѣльцевъ, въ мельниковъ, въ сапожника, въ папу и маму, въ птицъ, животныхъ, въ рыцарей, въ солдатъ; они поютъ пѣсни, устраиваютъ своего рода представленія—таковы, напр., игры въ «отпираніе голубятни», «въ сѣнокосъ» и т. п., и каждый ребенокъ принимаетъ участіе въ изображеніи какой-нибудь типической общественной ситуаціи. Общественное воспитаніе, пріобрѣтаемое въ этихъ школахъ, формально лишь въ томъ смыслѣ, что дѣти не участвуютъ, какъ нерѣдко бываетъ съ дѣтьми Монтессори, въ «настоящихъ» общественныхъ предпріятіяхъ, каковы подаваніе обѣда, уборка

комнатъ, уходъ за животными, постройка игрушечныхъ домиковъ или разбивка сада. Не надо забывать, что и самый консервативный дѣтскій садъ принципіально вовсе не исключаетъ «настоящихъ» предпріятій послѣдняго рода; но за трехчасовой учебный день онъ не успѣваетъ много сдѣлать. Больше успѣваютъ либеральные дѣтскіе сады, особенно въ Европѣ, гдѣ учебный день продолжительнѣй. Съ другой стороны, система Монтессори не исключаетъ игръ, развивающихъ воображеніе. Но г-жа Монтессори, при несомнѣнно глубокомъ интересѣ не только къ общественному, но и къ эстетическому, идеалистическому и даже религіозному воспитанію, отрицательно и съ пренебреженіемъ отзывается объ «играхъ и глупыхъ сказкахъ»,—свидѣтельство, что она еще не знакома съ замѣчательнымъ искусствомъ американскихъ дѣтскихъ садовницъ въ пользованіи этими ресурсами. (Правда, американская дѣтская садовница не прибѣгаетъ къ «глупымъ» сказкамъ, но сказки-то она разсказываетъ, и съ большою пользой). Программа г-жи Монтессори вноситъ много общественнаго элемента какъ въ школьную жизнь вообще, такъ и въ ручной трудъ ея питомцевъ; дѣтскій садъ расширяетъ поле общественнаго сознанія ребенка работою воображенія. Группировки дѣтей Монтессори вполнѣ свободны и ничѣмъ не регулированы; группировки питомцевъ дѣтскаго сада чаще носятъ формальный и навязанный характеръ.

Въ одномъ пунктѣ система Монтессори заодно съ консервативнымъ, а не съ либеральнымъ дѣтскимъ садомъ: она прямо готовитъ къ усвоенію школьныхъ предметовъ. Не подлежитъ сомнѣнію, что г-жа Монтессори изобрѣла необычайно удачный способъ обученія дѣтей письму, весьма успѣшный пріемъ введенія въ чтеніе и безподобный матеріалъ для дѣйствій надъ числами. Конечно, оба типа дѣтскаго сада повышаютъ общій даръ выразительности у ребенка: работа дѣтскаго сада обогащаетъ запасъ его понятій, будитъ и направляетъ его воображеніе, обогащаетъ его лексиконъ и упражняетъ его въ умѣломъ пользованіи имъ. Въ хорошемъ дѣтскомъ саду дѣти слушаютъ разсказы и повторяютъ ихъ, разсказываютъ о собственныхъ

переживаніяхъ, поютъ пѣсни, декламируютъ стихи, и все это продѣлывается въ компаніи доброжелательно настроенныхъ слушателей, которая еще больше стимулируетъ и направляетъ внѣшнія проявленія, чѣмъ семейный кругъ. Но даже консервативный дѣтскій садъ не учитъ дѣтей читать и писать. Онъ много даетъ имъ по части счета; и вопросъ, не стоитъ ли онъ въ этой области выше даже системы г-жи Монтессори. Дары Фребеля превосходно иллюстрируютъ понятія *цѣлаго* и *части*, поощряя къ упражненіямъ въ составленіи цѣлаго изъ частей и разложеніи цѣлаго на части. Этотъ взглядъ на число по малой мѣрѣ такъ же важенъ, какъ и взглядъ, складывающійся у дѣтей при счетѣ, которому «Длинная лѣстница» Монтессори даетъ столь превосходный матеріалъ. Фребелевскій матеріалъ вполнѣ годится для счета, а матеріалъ Монтессори отчасти наталкиваетъ на умноженіе и дѣленіе. Поскольку дѣло касается ариѳметики, сочетаніе этихъ двухъ видовъ матеріала и достижимо и желательно. Либеральный же дѣтскій садъ, переставъ пользоваться дарами и занятіями для математическихъ цѣлей, не пытается готовить своихъ питомцевъ непосредственно къ усвоенію школьныхъ предметовъ.

Итакъ, въ сравненіи съ дѣтскимъ садомъ, система Монтессори представляетъ слѣдующія любопытныя отличія: она радикальнѣе проводитъ начало неограниченной свободы; матеріалы ея направлены къ прямому и формальному воспитанію чувствъ; она вводитъ аппараты, облегчающіе чисто физическое развитіе ребенка; соціальное развитіе его обезпечивается упражненіемъ въ прямыхъ и настоящихъ общественныхъ обязанностяхъ; и наконецъ, она даетъ прямую подготовку къ учебнымъ предметамъ школы. Дѣтскій садъ, съ другой стороны, вводитъ групповое обученіе, побуждающее дѣтей—не силою авторитета, но и не безъ авторитета, когда безуспѣшны другія средства—къ опредѣленнымъ видамъ дѣятельности; матеріалы его, первоначально предназначаемые для творческихъ попытокъ дѣтей, даютъ толчокъ математическому анализу и рисованію; кромѣ того занятія дѣтскаго сада даютъ пищу воображенію.

Необходимо, однако, подчеркнуть одно обстоятельство: ни въ одномъ изъ этихъ отношеній обѣ системы не являются безусловно враждебными. Многія изъ занятій дѣтскаго сада вполнѣ свободны, а принципъ предписанія не вполнѣ оставленъ и Домами ребенка—о чемъ свидѣтельствуетъ ихъ *«Регламентъ»*. Работа дѣтскаго сада включаетъ и прямое воспитаніе чувствъ, а система Монтессори допускаетъ, наприм., фребелевскіе кирпичики для стройки и рисованія; въ работу дѣтскаго сада входитъ много чисто-мускульныхъ упражненій, а г-жа Монтессори ввела нѣкоторыя изъ типичныхъ игръ дѣтскаго сада; дѣтскій садъ допускаетъ садоводство, уходъ за животными, сооруженіе построекъ и хозяйственныя занятія, а система Монтессори допускаетъ нѣкоторыя общественныя игры съ элементомъ воображенія; обѣ системы (но не либеральная форма дѣтскаго сада) непосредственно готовятъ къ усвоенію школьныхъ предметовъ; и такъ какъ разница между этими программами есть разница порядка, интенсивности и степени, то мы не видимъ причины, почему бы не выработаться комбинаціи, особенно пригодной къ англійскимъ и американскимъ школамъ.

Главный контрастъ между системой Монтессори и дѣтскимъ садомъ оказывается, по внимательномъ разсмотрѣніи, въ слѣдующемъ: въ то время какъ питомцы Монтессори почти все свое время тратятъ на обращеніе съ *вещами*, смотря по индивидуальнымъ наклонностямъ и подъ индивидуальнымъ руководствомъ, питомцы дѣтскаго сада обыкновенно заняты групповой работой и играми на основѣ воображенія. Намъ кажется, мирное сочетаніе этихъ двухъ системъ носило бы такой характеръ: работа съ предметами, предназначенными для формальнаго чувственнаго и умственнаго воспитанія, должна вестись индивидуально или въ чисто добровольныхъ группахъ; работа надуманнаго (съ элементомъ фантазіи) и соціальнаго характера должна выполняться правильными группами. Этотъ принципъ мы предлагаемъ лишь какъ возможный базисъ воспитанія ребенка въ возрастѣ дѣтскаго сада; подросши, дѣти должны учиться въ классахъ,—и тамъ, конечно, они научатся выполнять вымышлен-

ныя и соціальные предпріятія свободными группами, первыя—чаще всего въ одиночку. Не слѣдуетъ думать, будто предложенный нами принципъ—правило, не вѣдающее исключеній. Онъ предложенъ просто какъ общая рабочая гипотеза, цѣнность которой должна быть провѣрена на опытѣ. И хотя дѣтскія садовницы давно сами замѣтили, что групповыя работы съ фребелевскими матеріалами, особенно работы, требующія геометрическаго анализа и формальнаго рисованія, вскорѣ утомляютъ дѣтей,—но считается, что дѣтская садовница можетъ не допустить дѣтей до ослабленія интереса или до усталости, если будетъ слѣдить за появленіемъ первыхъ признаковъ и немедленно прекращать работу. Для малочисленныхъ группъ старшихъ дѣтей, выполняющихъ подобныя работы безъ труда и съ удовольствіемъ, стѣснительность групповыхъ занятій есть факторъ незамѣтный, утомляющее дѣйствіе котораго легко можетъ предотвратить хорошая дѣтская садовница. Съ юными же дѣтьми режимъ полной свободы видимо обѣщаетъ лучшіе результаты—по крайней мѣрѣ, въ работѣ съ предметами. Съ другой стороны, групповыя игры менѣе стѣснительны, и весь процессъ не такъ утомителенъ. Мѣнять пріемы въ этихъ двухъ родахъ дѣятельности—лучшій способъ сочетать ихъ въ успѣшную педагогическую программу.

Заговоривъ объ успѣшной воспитательной программѣ, мы сразу подходимъ къ важному пункту системы Монтессори, который мы должны разсмотрѣть независимо отъ его отношенія къ дѣтскому саду. Это—сторона общественная, нашедшая себѣ объясненіе въ разсказѣ г-жи Монтессори о ея первой школѣ. Обсуждая пригодность системы Монтессори для англійскихъ и американскихъ школъ—особенно для американскихъ народныхъ училищъ и англійскихъ министерскихъ школъ,—мы должны памятовать о двухъ общихъ условіяхъ, при которыхъ г-жѣ Монтессори приходилось начинать свою работу въ Римѣ. Ея ученики находились почти весь день съ нею, и она фактически могла наблюдать ихъ жизнь въ ихъ бодрственные часы; въ большинствѣ это были дѣти рабочаго класса. Мы не можемъ надѣяться до-

стигнуть результатовъ, добытыхъ г-жей Монтессори, если ученики будутъ находиться подъ нашимъ руководствомъ только въ теченіе двухъ или трехъ утреннихъ часовъ; не можемъ мы также ожидать совершенно сходныхъ результатовъ отъ дѣтей, которыхъ и наслѣдственность и обстановка дѣлаютъ и менѣе чувствительными, и менѣе активными, и менѣе поддающимися внушенію, чѣмъ дѣти Монтессори. Желая на практикѣ выполнить планъ Монтессори, мы должны разсмотрѣть и модификаціи, необходимость въ которыхъ можетъ быть вызвана разницей соціальныхъ условій.

Въ самомъ дѣлѣ, условія, при которыхъ г-жа Монтессори открывала свою первую школу въ Римѣ, таковы же въ большихъ городахъ всего міра. Читая ея образную «вступительную рѣчь», нельзя удержаться отъ пожеланія, что бы «школа на дому» стала центромъ дѣтской жизни въ большихъ городскихъ домахъ. Разумѣется, лучше, если бы вовсе не существовало населенныхъ, какъ улей, домовъ-коробокъ, если бы каждая семья могла давать своимъ дѣтямъ достаточно простора и воздуха для игръ и занятій. Еще было бы лучше, если бы родители хоть немного были знакомы съ психологіей и гигіеной ребенка. Но покуда тысячи обездоленныхъ людей живутъ въ отвратительныхъ каморкахъ современныхъ городовъ, мы должны привѣтствовать широкую мысль г-жи Монтессори о соціальныхъ задачахъ Дома ребенка; какой бы матеріалъ эти школы ни примѣняли, онѣ должны заимствовать у г-жи Монтессори продолжительный учебный день, болѣе полный уходъ за дѣтьми, болѣе тѣсное сотрудничество съ семьею и болѣе широкія цѣли. Въ такихъ школахъ, вѣроятно найдутъ самое полное и плодотворное осуществленіе двѣ главныя черты работы г-жи Монтессори—ея принципъ свободы и планъ воспитанія чувствъ. Но именно эти принципы вызываютъ самыя рѣзкія осужденія, когда упускаешь изъ виду соціальную среду перваго Дома ребенка. Антропометрическія измѣренія, купанье, пріученіе къ уходу за собой, подаваніе кушаній, огородничество и уходъ за животными безъ оговорокъ рекомендуются всѣмъ школамъ, даже тѣмъ,

гдѣ занятіямъ отводится три часа и питомцами являются дѣти зажиточныхъ классовъ; но необходимость индивидуальной свободы и воспитанія чувствъ отрицается даже въ работѣ школъ, условія которыхъ близко соотвѣтствуютъ условіямъ школъ Санъ-Лоренцо. Конечно, ни одинъ педагогъ-практкъ не предложитъ ванночекъ для всѣхъ школъ, и навѣрное немало мудраго консерватизма будетъ проявлено въ вопросѣ о передачѣ школѣ какой-нибудь изъ функцій, нынѣ успѣшно отправляемыхъ семьею, поддерживающей школу. Гораздо труднѣе рѣшить проблемы, вызываемыя предложеніемъ ввести во всѣ школы начала дисциплины и воспитанія чувствъ въ духѣ Монтессори. Есть ли индивидуальная свобода универсальный педагогическій принципъ, или же это принципъ, который долженъ видоизмѣниться въ школѣ, не принадлежащей къ соціальной категоріи первыхъ Домовъ ребенка? Всѣ ли дѣти нуждаются въ воспитаніи чувствъ, или только дѣти съ неблагопріятной наслѣдственностью или неблагопріятной домашней обстановкой? Серьезное разсмотрѣніе системы Монтессори не можетъ уклониться отъ этихъ вопросовъ. И все, написанное нами въ отвѣтъ на эти вопросы, сказано въ надеждѣ выяснить и подчеркнуть значеніе главнаго рѣшающаго фактора въ каждомъ случаѣ: современнаго состоянія школы.

Эти вопросы даютъ достаточный поводъ развить цѣлый рядъ философскихъ и научныхъ аргументовъ. Первый—есть вопросъ этики, а второй—вопросъ психологіи, и оба они сводятся къ чисто метафизическимъ вопросамъ. Г-жа Монтессори вѣритъ въ свободу ученика потому, что видитъ въ жизни «прекрасную богиню, вѣчно идущую къ новымъ побѣдамъ». Смиреніе, преданность, самопожертвованіе ей представляются случайными потребами жизни, а не существенными элементами ея вѣчной формы. Намъ кажется, нужно глубоко различать философскую теорію и вѣру. Она, повидимому, утверждаетъ также, что чувственное воспріятіе составляетъ единственную основу умственной, а слѣдовательно и нравственной жизни; что «воспитаніе чувствъ подготовитъ стройный фундаментъ, на которомъ ребенокъ смо-



Американскій дѣтскій садъ по системѣ Монтессори.

жетъ воздвигнуть ясный и сильный духъ»—включая, очевидно, и моральные идеалы; что развитіе рѣшимости, воображенія и творческаго дара въ ребенкѣ не такъ важно, какъ развитіе умѣнья изучать среду при помощи чувствъ. Эти взгляды, повидимому, близко совпадаютъ съ воззрѣніями Гербарта и отчасти Локка. Конечно, они способны дать пищу психологическимъ и этическимъ спорамъ. Впрочемъ, возможно, что г-жа Монтессори и не приметъ на свой счетъ взглядовъ, приписываемыхъ здѣсь ей на основаніи ея книги; во всякомъ случаѣ, судить о нихъ дѣло философа и психолога. Педагогическій вопросъ никогда не бываетъ цѣликомъ вопросомъ верховнаго принципа.

Можно ли утверждать, въ такомъ случаѣ, что положеніе въ родѣ того, въ какомъ находился первый Домъ ребенка въ Римѣ,—единственное положеніе, гдѣ во всей полнотѣ можно провести принципъ свободы? Римская школа, видно, какая-то республика дѣтства, въ которой ничто не препятствуетъ ребенку активно преслѣдовать свои собственныя цѣли. Соціальныя ограниченія сведены здѣсь до минимума; конечно, дѣти должны подчинять личный капризъ требованіямъ общаго порядка: имъ не позволяютъ ссориться или мѣшать другъ другу, они должны выполнять извѣстныя обязанности въ положенное время. Но каждый ребенокъ есть гражданинъ общины, руководимой исключительно интересами равноправныхъ членовъ ея, свободу его рѣдко стѣсняютъ, онъ воленъ преслѣдовать свои собственныя цѣли и въ дѣлахъ республики имѣетъ столько же вліянія, какъ полноправный членъ демократіи взрослыхъ. Эта ситуація не мыслима на дому, гдѣ ребенокъ не только членъ семейства, интересы котораго должны пользоваться одинаковымъ вниманіемъ съ прочими, но и въ буквальномъ смыслѣ подчиненный членъ, и его интересы откровенно ставятся ниже интересовъ взрослаго члена или всего хозяйства. Дѣти должны являться къ обѣду въ показанное время, хотя бы копаніе въ пескѣ больше было имъ по вкусу и больше содѣйствовало развитію ихъ мускуловъ, ума или воли. Можно, разумѣется, спорить о теоріи участія ребенка въ семейной общинѣ

и о правѣ взрослыхъ командовать, но практически несомнѣнно, что общія условія семейной жизни не допускаютъ свободы, осуществляемой въ школѣ Монтессори. Равнымъ образомъ многолюдныя школы, старающіяся сдѣлать въ опредѣленный срокъ столько работы, что индивидуальная инціатива съ ней не въ состояніи справиться, должны обучать одному предмету въ девятомъ часу, другому въ десятомъ, вести обученіе группами; личность же, жизнь которой этимъ вводится въ границы, должна получать, что можетъ. Передъ данной школой стоитъ очевидный вопросъ: можемъ ли мы, въ виду необходимости произвести нужную работу въ положенный срокъ, отказаться отъ постоянной программы и группового преподаванія? Глубже говоря, вопросъ таковъ: важна ли работа сама по себѣ настолько, чтобы ребенка стоило вести къ ней путемъ принужденія или интереса, искусственно пробужденнаго учителемъ? Еще иначе: настолько ли свобода ребенка важнѣе дѣла, что намъ лучше довѣриться врожденной любознательности и искусно придуманнымъ матеріаламъ съ рискомъ потерять часть работы или даже всю цѣликомъ?

Школѣ, повыше начальной, не трудно будетъ отвѣтить на этотъ вопросъ. Есть много способовъ лишить школьную работу характера мертвящей и принижающей процедуры, какою она часто является, но совсѣмъ отказаться отъ постоянныхъ и ограниченныхъ программъ и расписаній класснаго ученія—не путь къ тому. Даже если бы полная свобода индивидуальныхъ дѣйствій была мыслима въ школахъ высшихъ степеней,—вопросъ: желательна ли она? Въ жизни подъ напоромъ соціальныхъ требованій намъ приходится вѣдь отказываться отъ многихъ задачъ. Еще больше осложняется этотъ вопросъ съ юными дѣтьми. Какого рода работу хотѣли бы мы задать ребенку? Если въ школахъ нашихъ дѣти проводятъ только полдня, успѣетъ ли ребенокъ сдѣлать всю работу безъ группового обученія въ положенные часы? Настолько ли сильна опасность расписаній и группового обученія, чтобы это причинило дѣтямъ вредъ или дѣлало преподаваніе малоуспѣшнымъ? Нельзя ли отказаться отъ

задаванія уроковъ въ одной части работы и свести его къ минимуму въ другихъ? Такимъ образомъ, общій вопросъ о свободѣ индивида сводится къ ряду практическихъ проблемъ приспособленія. Это ужъ не вопросъ полной свободы или вообще свободы, а вопросъ практическаго примиренія крайностей. И если вспомнить, что искусство учительницы и обаяніе ея личности, заманчивость дидактическаго аппарата и легкость, съ какою онъ учитъ дѣтей, не говоря уже о веселой, пріятной комнатѣ, объ отсутствіи неподвижныхъ партъ, если вспомнить, что все это, вмѣстѣ взятое, лишаетъ групповое обученіе по росписаніямъ характера принужденія, то ясно, что въ любой данной школѣ найдутся полныя основанія смягчить строгость принципа свободы, исповѣдуемаго г-жей Монтессори. Каждая школа должна выработать свое рѣшеніе проблемы въ связи съ ея частными условіями. Гораздо меньше споровъ можетъ вызвать вопросъ о воспитаніи чувствъ. Нѣкоторыя дѣти могутъ нуждаться въ немъ меньше другихъ, но для всѣхъ дѣтей въ возрастѣ отъ трехъ до пяти лѣтъ матеріалъ Монтессори окажется и плѣнительнымъ и полезнымъ. Современныя педагогическія теоріи въ значительной степени основаны на убѣжденіи, будто дѣти интересуются лишь тѣмъ, что представляетъ общественную цѣнность, общественное содержаніе или «дѣйствительную пользу»; но одинъ день, проведенный съ нормальнымъ ребенкомъ, дастъ не одно свидѣтельство въ пользу того, что дѣти получаютъ много удовольствія и отъ чисто формальныхъ упражненій. Ребенокъ съ неослабнымъ удовольствіемъ занимается подсовываніемъ картъ подъ край ковра, пока не истощится колода; процессъ бросанія камней въ воду доставляетъ столько удовольствія, что надолго поглощаетъ вниманіе большихъ дѣтей,—мы не говоримъ уже о взрослыхъ. Аппаратъ Монтессори утоляетъ сенсорный голодъ, когда чувства жаждутъ новаго матеріала, а кромѣ того имѣетъ интересъ загадки, на которую дѣти такъ жадно откликаются. Г-жа Монтессори цѣнность конкретнаго умственнаго содержанія матеріала ставитъ ниже его цѣнности какъ средства обостренія чувствъ; однако ничѣмъ не доказано, чтобы это содержаніе—

при всей его формальности—не придавало матеріалу главной доли его цѣнности. Въ самомъ дѣлѣ, утонченіе сенсорнаго распознаванія само по себѣ еще не представляетъ особенной цѣны. Очень вѣски въ этомъ отношеніи соображенія профессора Г. Уиппла, высказанныя па стран. 130 его *Manual of Mental and Physical Tests:*

Особенный интересъ представляетъ примѣненіе сенсорныхъ критеріевъ въ коррелятивной работѣ. Вообще нѣкоторые авторы убѣждены, что острый распознавательныйдаръ составляетъ предварительное условіе остраго ума. Другіе же не менѣе твердо убѣждены, что разумъ въ существенной мѣрѣ обусловливается „высшими" процессами и лишь въ отдаленной степени сенсорнымъ даромъ—не считая, разумѣется, того ослабленія его, которое наноситъ серьезный ущербъ испытыванію ощущеній, какъ при частичной глухотѣ или частичной потерѣ зрѣнія. Здѣсь не мѣсто обсуждать эволюціонный смыслъ распознавательной чувствительности, но можно указать, что нормальная способность во много разъ превышаетъ дѣйствительную жизненную потребность, и что трудно понять, почему природа оказалась столь щедрой и расточительной; другими словами, трудно понять, въ чемъ оправданіе видимой гипертрофіи распознавательнаго дара органовъ чувствъ человѣка. Обычныя „телеологическія объясненія" нашей чувственной жизни не объясняютъ этой несуразности. Далѣе, самый фактъ существованія избыточной способности повидимому опровергаетъ мнѣніе, что сенсорная способность можетъ быть обусловливающимъ факторомъ разума въ указанномъ смыслѣ.

Весьма возможно, что суть педагогической цѣнности аппарата Монтессори въ томъ, что этотъ аппаратъ даетъ дѣтямъ упражненіе чувствъ и пальцевъ, когда они жадно ищутъ такого рода упражненій, и далѣе въ томъ, что онъ даетъ имъ много свѣдѣній о фактахъ и матеріалахъ, не требуя отъ нихъ ни малѣйшаго напряженія. Эти достоинства его врядъ ли могутъ ослабить какія бы то ни было школьныя условія.

Что касается пользованія матеріаломъ для воспитанія чувствъ, я могъ бы дать англійскимъ и американскимъ преподавателямъ два общихъ предостереженія. Во-первыхъ, не надо думать, будто однимъ воспитаніемъ чувствъ можно достигнуть всего, чего г-жа Монтессори достигаетъ всей своей работой въ школѣ. Тратить почти все утро на воспитаніе чувствъ это значитъ придавать

ему незаслуженное значеніе,—я исключаю очень юныхъ дѣтей. Не доказано даже, чтобы оно сильно вліяло на общую работу чувствъ, не говоря уже о потерѣ шансовъ на болѣе широкую физическую и общественную дѣятельность. Во-вторыхъ, изоляція чувствъ должна производиться съ нѣкоторой осторожностью. Завязывая глаза, мы рискуемъ нагнать сонливость; нельзя ожидать, чтобы ребенокъ въ этомъ положеніи долго способенъ былъ получалъ чувственныя воспріятія. Умственная дѣятельность, лишенная обычныхъ средствъ освѣдомленія и контроля, сопряжена съ немалыми усиліями.

Какъ я упоминалъ, мнѣ представляется возможной и практичной комбинація системы Монтессори съ дѣтскимъ садомъ. Если я излагаю ее здѣсь вкратцѣ и безъ доказательствъ или оправданій, то потому, что не придаю ей догматическаго характера, а просто надѣюсь, что найдется преподаватель, который пожелаетъ испробовать систему, обѣщающую принести добро его питомцамъ. Предполагаемыя мною условія—обыкновенный американскій дѣтскій садъ съ двухгодичной программой, начинающій обученіе дѣтей съ трехъ съ половиной или четырехъ лѣтъ,—дѣтскій садъ съ небольшимъ числомъ учениковъ со свѣдущей дѣтской садовницей во главѣ и съ дѣятельной помощницей.

Во-первыхъ, я предлагаю большую часть перваго года посвятить занятіямъ съ матеріаломъ Монтессори вмѣсто обычнаго фребелевскаго матеріала. Матеріаламъ Монтессори, включая и математическіе аппараты, можно отвести часть времени, посвящаемаго картинкамъ и разсказамъ. Я не хочу сказать, что фребелевскимъ матеріаломъ совсѣмъ не нужно пользоваться: нѣтъ, обѣ эти системы должны переплетаться между собою съ постепеннымъ переходомъ отъ вольнаго индивидуальнаго примѣненія предметовъ Монтессори къ тому же роду использованія крупныхъ фребелевскихъ даровъ,—особенно второго, третьяго и четвертаго. Когда дѣти будутъ подготовлены къ этому, можно начать болѣе формальную работу съ дарами. Во второмъ году работа съ фребелевскими дарами должна преобладать, но и упражненія Монтессори не исключаются абсолютно. Во второй половинѣ второго

года можно ввести упражненія Монтессори, подготовительныя къ письму. Во второмъ году имъ надлежитъ отводить все время, посвящаемое разсказамъ и работѣ съ картинками, и въ оба года утренніе уроки и игры ведутся, какъ обыкновенно. Перерывъ для завтрака безъ измѣненія. Одну часть программы Монтессори дѣтская садовница и ея помощница должны всячески стараться ввести въ свою работу,—именно, драгоцѣнныя упражненія въ самопомощи и самостоятельныхъ актахъ: самоличный присмотръ дѣтей за матеріалами и всѣмъ школьнымъ хозяйствомъ. Эти упражненія не должны ограничиваться только аппаратами Монтессори. Дѣти, научившіяся вынимать, употреблять и класть на мѣсто предметы Монтессори до ознакомленія съ болѣе разнообразнымъ матеріаломъ фребелевской системы, должны умѣть заботиться и о послѣднемъ матеріалѣ. Конечно, если найдутся дѣти, которымъ не трудно будетъ возвращаться въ школу послѣ обѣда, будетъ очень любопытно сдѣлать опытъ съ огородничествомъ, рекомендуемымъ и Фребелемъ и Монтессори, а также съ гончарными работами Монтессори.

Что касается примѣненія системы Монтессори на дому, то здѣсь довольно будетъ одного или двухъ замѣчаній. Во-первыхъ, родители не должны думать, будто одной наличности матеріаловъ въ дѣтской достаточно, чтобы сотворить педагогическое чудо. Директриса Монтессори, правда, не «учитъ» въ обыкновенномъ смыслѣ, но все же отъ нея требуется весьма искусный и утомительный трудъ. Ей приходится слѣдить, помогать, вдохновлять, намекать, руководить, объяснять, поправлять, запрещать. Сверхъ того, своей работой она должна содѣйствовать возведенію новаго зданія научной педагогики; но ея воспитательныя усилія,—а воспитаніе не есть испытующее и экспериментальное усиліе, а усиліе практическое и созидательное,—сами по себѣ отнимаютъ все ея время, силы и изобрѣтательность. Конечно, не вредно—развѣ что для самаго матеріала—имѣть подъ рукою въ домѣ матеріалъ Монтессори; но если мы хотимъ, чтобы онъ оказалъ воспитательное воздѣйствіе, то должны дать еще нѣкоторое руководство. Притомъ не надо забывать, что

матеріалъ—отнюдь не самая важная черта програмы Монтессори. Наилучшее примѣненіе системы Монтессори на дому выяснится изъ чтенія этой книги. Если родители узнаютъ отъ г-жи Монтессори что-нибудь цѣнное относительно жизни ребенка, его потребности въ дѣятельности, его характерныхъ способовъ выраженія и его ресурсовъ, и сумѣютъ разумно использовать это знаніе, то задачу великой итальянской воспитательницы можно будетъ считать успѣшно выполненной.

Я хотѣлъ бы закончить это введеніе нѣсколькими словами о важныхъ проблемахъ, затронутыхъ новымъ методомъ обученія письму и чтенію. Въ американскихъ школахъ для обученія дѣтей чтенію примѣняются превосходные методы—напримѣръ, альдинскій, по которому дѣти среднихъ способностей безъ труда прочитываютъ десять или больше книжекъ въ первомъ школьномъ году и быстро приходятъ къ самостоятельному чтенію. Зато наши пріемы обученія письму ничѣмъ не замѣчательны. Недавно мы стали было учить дѣтей писать «движеніемъ руки» безъ предварительнаго выведенія пальцами отдѣльныхъ буквъ, и результаты какъ будто свидѣтельствуютъ, что этотъ опытъ съ дѣтьми до десятилѣтняго возраста едва ли заслуживаетъ вниманія. Нѣкоторые преподаватели довольствуются тѣмъ, что позволяютъ дѣтямъ въ первыхъ четырехъ классахъ писать рисуя буквы, да и вообще у насъ повсемѣстно господствуетъ убѣжденіе, что до восьми или девяти лѣтъ ребенку едва ли необходимо писать. Но, имѣя предъ глазами успѣхъ г-жи Монтессори, научившей четырехъ-пятилѣтнихъ дѣтей писать легко и искусно, не должны ли мы пересмотрѣть нашъ взглядъ на цѣнность письма и процессъ обученія ему? И какія перемѣны могли бы мы внести въ наши пріемы обученія чтенію?

Въ этой области наша теорія и практика сильно страдаютъ отъ упрямаго отстаиванія общихъ принциповъ. Благодаря тому, что мы неуклюжими пріемами долго заставляли дѣтей изучать школьные предметы къ несомнѣнному ущербу для ихъ души и тѣла, нѣкоторые авторы стали проповѣдывать полное изгнаніе чтенія и письма изъ программы занятій юнаго ребенка.

Многіе родители отказываются посылать своихъ дѣтей въ школу ранѣе восьми лѣтъ, предпочитая, чтобы они «бѣгали дикарями». И такое отношеніе вполнѣ оправдывается школьными условіями въ нѣкоторыхъ мѣстахъ; но гдѣ школы хороши, тамъ это значитъ не только лишать себя очевидныхъ преимуществъ школьной жизни, не говоря уже о возможности изученія письменнаго языка, но и вполнѣ безболѣзненныхъ пріемовъ, предлагаемыхъ современными методами. А теперь, когда система Монтессори даетъ намъ новый и многообѣщающій методъ, стоять на старой точкѣ зрѣнія было бы еще болѣе неразумно: фактъ общеизвѣстный, что нормальныя дѣти жаждутъ читать и писать съ шестилѣтняго возраста и могутъ легко добиться этого умѣнья.

Это не значитъ, однако, будто чтеніе и письмо столь необходимы юнымъ дѣтямъ, что на нихъ можно безъ оговорокъ настаивать. Если мы можемъ научить ихъ грамотѣ безъ усилія, то сдѣлаемъ же это, и чѣмъ успѣшнѣе, тѣмъ лучше; но не будемъ забывать, какъ и г-жа Монтессори, что чтеніе и письмо—это лишь второстепенная часть воспитанія ребенка, и въ общемъ должны удовлетворять иныя его потребности. Даже съ наилучшимъ изъ методовъ цѣлесообразность чтенія и письма ранѣе шести лѣтъ подвержена сомнѣнію. Наша сознательная жизнь и такъ черезчуръ книжна, и было бы благоразумнѣе отсрочить обученіе грамотѣ до того возраста, когда просыпается нормальный интересъ къ ней; да и тогда вести его съ большой осторожностью и постепенностью.

О техническихъ преимуществахъ системы Монтессори въ обученіи чтенію и письму едва ли можетъ итти споръ. Дѣти научаются вполнѣ владѣть карандашомъ благодаря упражненіямъ, представляющимъ простой, но всепоглощающій интересъ; и если ребенокъ не научается писать «движеніемъ руки», то надо довольствоваться тѣмъ, что онъ ловко, четко и красиво выводитъ рукописныя буквы. Онъ изучаетъ буквы—ихъ форму, названія и способъ изображенія посредствомъ упражненій, важная техническая особенность которыхъ заключается въ *обстоятельномъ чувственномъ анализѣ* предлагаемаго ему матеріала. Мейманъ недавно показалъ, какую огромную важность

въ работѣ памяти представляетъ полное запечатлѣніе мѣрами продолжительнаго и интенсивнаго анализа. При обученіи складамъ, напр., безполезно изобрѣтать пріемы запоминанія, если первоначальное впечатлѣніе не будетъ сильнымъ и законченнымъ, а такой матеріалъ, какъ алфавитъ, можетъ запечатлѣваться только путемъ тщательнаго, разнообразнаго и детальнаго чувственнаго воспріятія. Матеріалъ Монтессори, особенно тѣмъ, что дѣйствуетъ на чувство осязанія, настолько дѣйствителенъ, что дѣти изучаютъ весь алфавитъ, прежде чѣмъ абстрактный и формальный характеръ матеріала начнетъ ослаблять интересъ и одушевленіе. Первоначальнаго любопытства къ буквамъ, которыми на глазахъ дѣтей пользуются взрослые, достаточно, чтобы подогрѣть ихъ на все время обученія грамотѣ.

Дальнѣйшій шагъ для изученія, напр., языковъ итальянскаго и русскаго, благодаря фонетическому способу составленія словъ, представляется уже весьма простымъ. Что касается англійскаго языка, то здѣсь процессъ нѣсколько усложняется.

Итакъ, наше введеніе предлагаетъ компромиссъ. Для школьныхъ предметовъ съ большой пользой можно сочетать программу, столь успѣшно использованную въ итальянскихъ школахъ, съ программой, превосходно разработанной въ англійскихъ и американскихъ школахъ. Мы много узнаемъ отъ г-жи Монтессори о чтеніи и письмѣ—въ особенности о легкости, съ какой ея питомцы изучаютъ письмо и примѣняютъ новопріобрѣтенный даръ, точно такъ же какъ и о ея способѣ обученія ихъ чтенію связнаго прозаическаго текста. Мы можемъ использовать ея матеріалъ для воспитанія чувствъ и подобно ей вести дѣтей къ легкому усвоенію ариѳметическихъ знаковъ. Мы можемъ сохранить и нашъ способъ обученія письму—примѣняемый въ немъ фонетическій анализъ окажется болѣе легкимъ и успѣшнымъ въ сочетаніи со способомъ Монтессори для изученія буквъ. Вполнѣ удачное сочетаніе этихъ двухъ методовъ—дѣло будущей работы практиковъ-преподавателей и теоретиковъ воспитанія.

Книга должна представить огромный интересъ для всякаго воспитателя. Конечно, врядъ ли многіе повѣрятъ, что методъ

Монтессори принесетъ возрожденіе всему человѣчеству. Не всякій также пожелаетъ, чтобы этотъ или какой бы то ни было методъ давалъ вундеркиндовъ, въ родѣ недавно появившихся въ Америкѣ. Врядъ ли многіе одобрятъ слишкомъ раннее усвоеніе дѣтьми чтенія и письма. Но всякій благомыслящій человѣкъ почувствуетъ дыханіе генія, которымъ продиктованы нижеслѣдующія страницы, и оцѣнитъ всю плодотворность работы г-жи Монтессори. Профессіональные педагоги обязаны подвергнуть ея систему тщательному сравнительному изученію, и разъ изобрѣтательность г-жи Монтессори искала провѣрки скорѣй въ практическомъ опытѣ, чѣмъ въ сравнительномъ изслѣдованіи, то и эта болѣе скучная задача должна быть продѣлана. Но какъ бы мы ни оцѣнивали результаты этой работы, воспитатель, который прочтетъ о ней здѣсь, не можетъ не почтить въ г-жѣ Маріи Монтессори энтузіазма, терпѣнія и проницательности, достойной истиннаго ученаго и друга человѣчества.

Генри Гольмсъ.

Гарвардскій университетъ
22 февраля 1912 г.

Критическія соображенія.

Я не намѣрена писать трактата по научной педагогикѣ. Эти неполныя замѣтки имѣютъ скромнымъ назначеніемъ изложить результаты опыта, открывающаго, мнѣ кажется, путь къ практическому приложенію тѣхъ новыхъ научныхъ началъ, что въ послѣдніе годы обѣщаютъ произвести переворотъ въ области воспитанія.

За послѣднія десять лѣтъ мы то и дѣло слышимъ о стараніяхъ педагогики, идущей по стопамъ медицины, выйти изъ чисто умозрительной стадіи и строить свои выводы на положительныхъ результатахъ опыта. Физіологическая или экспериментальная психологія, трудами Вебера, Фехнера и Вундта выработавшаяся въ новую науку, очевидно должна дать новой педагогикѣ ту же фундаментальную подготовку, какую старинная метафизическая психологія давала философской педагогикѣ. Морфологическая антропологія, въ примѣненіи къ физіологическому изслѣдованію дѣтей, также участвуетъ очень важнымъ элементомъ въ развитіи новой педагогики.

Но вѣдь въ сущности научную педагогику отнюдь нельзя считать ни окончательно построенной, ни даже получившей опредѣленіе. Она есть нѣчто смутное, нѣчто такое, о чемъ мы говоримъ, но чего въ дѣйствительности не существуетъ. Мы въ правѣ сказать, что вплоть до послѣдняго времени это было просто нѣкое наитіе, какой-то намекъ на науку, которая при содѣйствіи позитивныхъ и экспериментальныхъ знаній, оплодотворившихъ мышленіе въ девятнадцатомъ вѣкѣ, еще должна только была обозначиться изъ-подъ тумана и облаковъ, ее

окутывавшихъ. Вѣдь человѣкъ, создавшій новый міръ въ научной сферѣ, самъ еще долженъ получить подготовку и развитіе чрезъ новую педагогику.

Нѣсколько лѣтъ тому назадъ д-ръ медицины проф. Пиццоли основалъ въ Италіи *школу научной педагогики*, поставившую себѣ цѣлью подготовку учителей въ духѣ новаго теченія, памѣтившагося въ педагогическомъ мірѣ. Эта школа въ два-три года сдѣлала столь значительные успѣхи, что въ нее начали стекаться учителя со всѣхъ концовъ Италіи, а городъ Миланъ щедро снабдилъ ее большимъ запасомъ учебныхъ матеріаловъ. Нельзя не признать такое начало весьма удачнымъ; щедрая помощь была оказана школѣ въ надеждѣ, что благодаря производящимся въ ней экспериментамъ возможно будетъ обосновать «науку объ образованіи человѣка».

Энтузіазмъ, привѣтствовавшій эту школу, въ значительной мѣрѣ обусловленъ былъ ревностной поддержкой выдающагося антрополога Джузеппе Серджи, который тридцать слишкомъ лѣтъ усердно трудится надъ насажденіемъ среди итальянскихъ учителей началъ новой культуры, построенной на воспитаніи. «Нынѣ въ соціальномъ мірѣ», говоритъ Серджи, «ощущается настоятельная нужда въ перестройкѣ пріемовъ воспитанія; и кто ратуетъ за это дѣло, тотъ ратуетъ за возрожденіе человѣчества». Въ своихъ педагогическихъ писаніяхъ, собранныхъ въ книгѣ подъ заголовкомъ Educazione ed Istruzione (Pensieri) *), онъ даетъ резюме лекцій, въ которыхъ проповѣдывалъ новое ученіе, и заявляетъ, что по его убѣжденію путь къ этому желанному возрожденію заключается въ *методическомъ изученіи воспитаемой личности, ведомомъ подъ руководствомъ педагогической антропологіи и экспериментальной психологіи.*

«Въ теченіе ряда лѣтъ я ратовалъ за идею обученія и воспитанія человѣка, которая казалась мнѣ тѣмъ болѣе правильной и полезной, чѣмъ глубже я ее продумывалъ. Эта моя идея заключалась въ томъ, что для отысканія естествен-

*) Trevisini, 1892.

ныхъ, разумныхъ методовъ воспитанія существенно необходимо производить обильныя, точныя и раціональныя наблюденія надъ *человѣкомъ, какъ личностью*, особенно же въ пору младенчества,—это возрастъ, въ которомъ должны закладываться основы воспитанія и культуры».

... «Измѣрять голову, ростъ и т. п.— вовсе не значитъ устанавливать систему педагогики; этимъ мы лишь намѣчаемъ путь, по которому намъ надлежитъ слѣдовать для отысканія подобной системы, ибо если мы хотимъ воспитать личность, то должны располагать о ней положительными и прямыми свѣдѣніями».

Авторитета Серджи было довольно для установленія той истины, что когда мы пріобрѣтемъ подобное знаніе личности, искусство воспитанія ея разовьется естественнымъ путемъ. Но, какъ это часто бываетъ, его послѣдователи грѣшили смѣшеніемъ понятій: они либо буквально интерпретировали, либо преувеличивали требованія своего духовнаго вождя. Главное же, они спутали экспериментальное изученіе школьника съ его *воспитаніемъ*. И такъ какъ первое есть путь, ведущій ко второму, а второе должно естественно и раціонально вырастать изъ перваго, то они не задумались дать названіе *научной педагогики* тому, что въ дѣйствительности было педагогической антропологіей. Эти неофиты на своемъ знамени начертали «біографическую карту», полагая, что разъ она будетъ твердо водружена на школьномъ полѣ сраженія, побѣда не заставитъ себя ждать.

На дѣлѣ такъ называемая школа научной педагогики рекомендовала учителямъ производить антропологическія измѣренія, пользоваться эстезіометрическими инструментами—приборами для измѣренія чувствительности—и собирать психологическія данныя. Вотъ какъ создалась армія новыхъ научно-подготовленныхъ преподавателей.

Нельзя умолчать, что въ этомъ движеніи Италія значительно опередила свое время. Во Франціи, въ Англіи, а особенно въ Америкѣ въ начальныхъ школахъ дѣлались эксперименты, построенные на изученіи педагогической антропологіи и психо-

логіи, и на чаяніяхъ обрѣсти въ антропометріи и психометріи возрожденіе школы. Но подобнаго рода изслѣдованія рѣдко производились *учителями;* въ большинствѣ случаевъ опыты находились въ рукахъ врачей, больше интересовавшихся своей наукой, чѣмъ вопросами воспитанія. Обыкновенно они чаяли отъ своихъ опытовъ какого-нибудь вклада въ психологію или антропологію, и гораздо меньше старались направить свою работу и ея выводы къ построенію столь усердно искомой научной педагогики. Короче говоря, антропологія и психологія никогда не занимались вопросомъ о воспитаніи дѣтей въ школахъ; равнымъ образомъ и научно вышколенные учителя никогда не возвышались до уровня истинныхъ ученыхъ.

Дѣло въ томъ, что для практическаго преуспѣянія школы необходимо дѣйствительное *сліяніе* этихъ современныхъ тенденцій мысли и практики,—такое сліяніе, которое вводило бы ученыхъ въ важную область школы и въ то же время поднимало учителей надъ низкимъ умственнымъ уровнемъ, характеризующимъ ихъ въ настоящее время. Надъ достиженіемъ этого главнымъ образомъ практическаго идеала и работаетъ Университетская педагогическая школа, основанная въ Италіи Кредаро. Эта школа имѣетъ задачею возвысить педагогику надъ подчиненнымъ положеніемъ второстепенной отрасли философіи, и возвести ее въ рангъ положительной науки, которая, подобно медицинѣ, охватила бы широкое и разнообразное поле сравнительнаго изслѣдованія.

Среди родственныхъ отраслей мы безъ сомнѣнія найдемъ педагогическую гигіену, педагогическую антропологію и экспериментальную психологію.

Италія, отечество Ломброзо, Де-Джованни и Серджи, справедливо можетъ претендовать на честь главнаго организатора подобнаго движенія. Поименованныхъ трехъ ученыхъ безспорно можно назвать творцами новаго направленія антропологіи: первый проложилъ пути уголовной антропологіи, второй—медицинской антропологіи, а третій—педагогической антропологіи. Къ счастью науки всѣ трое были признанными вождями въ своихъ

спеціальныхъ областяхъ мышленія и занимали настолько видное мѣсто въ ученомъ мірѣ, что не только воспитали кадры смѣлыхъ и полезныхъ учениковъ, но и подготовили сознаніе массъ къ воспріятію научнаго возрожденія, котораго апостолами они были. (См. мою книгу: «Педагогическая антропологія») *).

Организаторская энергія Кредаро внушаетъ надежду, что нашъ университетъ доживетъ до перестройки школы и пріемовъ воспитанія—главнымъ образомъ благодаря экспериментальнымъ наукамъ, безспорно подготовившимъ матеріалъ, пригодный для теоретическаго освѣженія педагогики, и педагогическому мастерству учителей-практиковъ, высоко поднявшихъ образовательную часть итальянскихъ университетскихъ педагогическихъ школъ.

Всѣмъ этимъ наша родина можетъ по справедливости гордиться.

* * *

Но сейчасъ вопросы, интересующіе насъ въ области воспитанія, затрагиваютъ интересы всего человѣчества, а для такихъ великихъ силъ достойной ареной является только одна страна,—весь міръ. И въ столь важномъ дѣлѣ всякій, сдѣлавшій въ науку какой-нибудь вкладъ, хотя бы это была простая попытка, не увѣнчавшаяся успѣхомъ, достоинъ уваженія человѣчества на всемъ пространствѣ цивилизованнаго міра. Такъ, въ Италіи школа научной педагогики (школа Пиццоли) и кабинеты научной антропологіи и педагогики, возникшіе въ разныхъ городахъ усиліями начальныхъ учительницъ и школьныхъ инспекторовъ и закрывшіеся до того, какъ они получили окончательную организацію, тѣмъ не менѣе считаютъ за собою огромную заслугу благодаря вѣрѣ, воодушевлявшей ихъ, благодаря тому, что онѣ раскрыли двери мыслящимъ людямъ.

Излишне говорить, что подобныя попытки были преждевременны и вызваны были слабымъ пониманіемъ новыхъ

---

*) Montessori, **L'Antropologia Pedagogica**. Vallardi.

наукъ, еще находящихся въ процессѣ развитія. Каждое великое дѣло рождается изъ многократныхъ неудачъ и неполныхъ достиженій. Когда Св. Францискъ Ассизскій имѣлъ видѣніе о постройкѣ церкви, онъ воображалъ, что Господь говоритъ о церковкѣ, въ которой онъ стоялъ на колѣняхъ въ ту минуту, и тотчасъ же принялся таскать на плечахъ камни, которыми хотѣлъ застроить обвалившіяся стѣны. Лишь впослѣдствіи онъ понялъ, что его миссія заключается въ обновленіи католической церкви духомъ нищенства. Но Св. Францискъ, столь неутомимо таскавшій камни, и великій реформаторъ, столь чудеснымъ образомъ приведшій народъ къ торжеству духа, — это одна и та же личность въ различныхъ стадіяхъ развитія.

Такъ и мы, трудящіеся для общей цѣли, суть члены одной и той же организаціи; и тѣ, кто придетъ послѣ насъ, достигнутъ цѣли лишь благодаря тѣмъ, кто вѣрилъ и трудился до нихъ.

Аналогично и мы полагали, что, таская камни сухого и безплоднаго эксперимента къ искрошившимся стѣнамъ старой школы, мы можемъ перестроить ее. На содѣйствіе, предлагавшееся намъ матеріалистическими и механическими науками, мы смотрѣли съ тѣмъ же упованіемъ, съ какимъ Св. Францискъ взиралъ на гранитныя глыбы, которыя таскалъ на своихъ плечахъ.

Такъ мы попали на узкій и неправильный путь, съ котораго должны свернуть, если хотимъ отыскать правильные и живые методы воспитанія грядущихъ поколѣній.

* * *

Готовить учителя въ духѣ экспериментальныхъ наукъ вещь не легкая. Даже ознакомивъ его самымъ детальнымъ образомъ съ антропологіей и психологіей, мы только создаемъ машину, польза которой окажется весьма сомнительной. Въ самомъ дѣлѣ, если бы мы этимъ путемъ должны были подготовлять нашихъ учителей къ эксперименту, мы никогда не вышли бы изъ области теоріи. Учительницы старой школы, получавшія подготовку въ духѣ метафизической философіи, улавливали мысли нѣкоторыхъ людей, почитавшихся авторитетами, двигали муску-

лами рѣчи, бесѣдуя о нихъ, и мускулами глазъ, читая ихъ книги. Наши научно-подготовленныя учительницы знакомы кое съ какими приборами и знаютъ, какъ двигать мускулы руки или плеча для пользованія этими приборами; кромѣ того, онѣ обогащены интеллектуальнымъ аппаратомъ, заключающимся въ рядѣ типическихъ мѣрилъ, которыя онѣ научились прилагать механически и безжизненно.

Различіе несущественное! Ибо глубокія различія не могутъ исчерпываться одной только внѣшней техникой, а скорѣй существуютъ въ душѣ человѣка... При всемъ нашемъ искусствѣ научнаго эксперимента мы не подготовили *новыхъ учителей*, ибо въ концѣ концовъ мы ихъ оставили за дверьми подлинной экспериментальной науки; мы не ознакомили ихъ съ благороднѣйшей и глубочайшей фазой подобныхъ изслѣдованій — съ тѣмъ опытомъ, который создастъ настоящихъ ученыхъ.

Въ самомъ дѣлѣ, что такое ученый?

Конечно, это не тотъ, кто умѣетъ манипулировать приборами физической лабораторіи, либо въ лабораторіи химика легко и увѣренно обращается съ разнаго рода реактивами или же въ сферѣ біологіи умѣетъ приготовить препаратъ для микроскопа. Нерѣдко бываетъ, что ассистентъ или простой *препараторъ* въ *экспериментальной* техникѣ много искуснѣе самого «ученаго».

Мы даемъ названіе «ученый» того типа людямъ, которые *сознаютъ*, что экспериментъ — лишь *средство*, ведущее человѣка къ отысканію глубокой правды жизни, къ разоблаченію ея восхитительныхъ тайнъ. Ученый — это человѣкъ, ощутившій въ себѣ любовь къ тайнамъ природы, — любовь настолько страстную, что она уничтожила въ немъ мысль о своемъ «я». Ученый — не искусный манипуляторъ приборами: онъ поклонникъ природы, и внѣшніе символы своей страсти носитъ совершенно такъ же, какъ послѣдователь какого-нибудь вѣроученія. Къ этой категоріи истинныхъ ученыхъ принадлежитъ тотъ, кто, забывая, подобно средневѣковымъ траппистамъ, окружающій его міръ, живетъ только лабораторіей, не заботясь

о пищѣ и объ одеждѣ, ибо онъ перестал думать о себѣ; тотъ, кто слѣпнетъ отъ неустаннаго многолѣтняго корпѣнія надъ микроскопомъ; кто въ пылу научнаго усердія заражаетъ себя туберкулезными бациллами; кто возится съ изверженіями холерныхъ больныхъ, желая изучить путь распространенія болѣзни; кто, зная, что тотъ или иной химическій составъ можетъ взорваться, тѣмъ не менѣе настойчиво провѣряетъ свои теоріи съ рискомъ для своей жизни. Вотъ каковъ духъ людей науки, которымъ природа щедро раскрываетъ свои тайны, увѣнчивая ихъ труды славою открытія.

Существуетъ, стало-быть, такая вещь, какъ «духъ» ученаго, нѣчто много болѣе возвышенное, чѣмъ его «механическое мастерство», и ученый стоитъ на высотѣ своего призванія тогда, когда духъ торжествуетъ надъ механизмомъ. Разъ онъ достигъ этой точки, наука пріобрѣтетъ отъ него не только новое откровеніе природы, но и философскій синтезъ чистаго мышленія.

И вотъ я убѣждена, что въ нашихъ учителяхъ, мы скорѣй должны развивать духъ, а не механическое мастерство ученаго; т.-е. *направленіе подготовки* должно скорѣй идти въ сторону духа, чѣмъ въ сторону механизма.

Напримѣръ, когда мы разумѣли подъ научной подготовкой учителя простое пріобрѣтеніе техническихъ навыковъ науки, мы не старались сдѣлать изъ начальныхъ учителей знающихъ антропологовъ, искусныхъ экспериментальныхъ психологовъ, или знатоковъ дѣтской гигіены; мы желали лишь *направить* ихъ на поле экспериментальной науки, научить ихъ пользоваться разными приборами съ надлежащей степенью легкости. Такъ и теперь мы желаемъ лишь *направить* учителя, стараемся будить въ немъ въ связи съ его спеціальной дѣятельностью въ области школы тотъ *научный духъ*, который открываетъ наукѣ путь къ широкимъ и великимъ возможностямъ.

Другими словами, мы желаемъ пробудить въ душѣ и сердцѣ воспитателя такой *интересъ къ явленіямъ природы*, чтобы онъ, полюбивъ природу, понялъ напряженное состояніе человѣка,

который подготовилъ экспериментъ и ждетъ отъ него откровеній *).

Приборы подобны буквамъ алфавита, и если мы хотимъ читать книгу природы, мы должны знать, какъ съ ними обращаться; и какъ книга, заключающая въ себѣ откровеніе самыхъ высокихъ мыслей автора, имѣетъ въ алфавитѣ средство составленія внѣшнихъ символовъ или словъ, такъ и природа въ механизмѣ эксперимента даетъ намъ безконечный рядъ откровеній, обнажая предъ нами свои тайны.

Всякій, научившійся складывать слова въ своемъ букварѣ, будетъ въ состояніи тѣмъ же механическимъ способомъ читать слова въ пьесѣ Шекспира — лишь бы шрифтъ былъ достаточно разборчивъ. Человѣкъ, изощрившійся только въ умѣньи дѣлать эксперименты, подобенъ ребенку, раскрывающему буквальный смыслъ словъ въ своемъ букварѣ; вотъ на такомъ-то уровнѣ мы и оставляемъ учителей, когда ограничиваемъ ихъ подготовку одною техникой.

Вмѣсто этого мы должны стараться вырабатывать изъ нихъ поклонниковъ и толкователей духа природы. Они должны быть подобны человѣку, который, научась читать по складамъ, въ одинъ прекрасный день оказывается въ состояніи разгадывать за писанными значками *мысль* Шекспира, Гёте или Данте.

Какъ мы видимъ, разница большая, и путь нелегкій!

Но первая наша ошибка была естественна: ребенокъ, одолѣвшій азбуку, производитъ впечатлѣніе умѣющаго читать. Въ самомъ дѣлѣ: онъ читаетъ вывѣски надъ дверьми лавокъ, заголовки газетъ и вообще всякое слово, попадающееся ему на глаза! Вполнѣ естественно, что такой ребенокъ, войдя въ библіотеку, вообразитъ, что онъ сумѣетъ прочесть и *смыслъ* всѣхъ книгъ, которыя онъ здѣсь видитъ. Но, попробовавъ это сдѣлать, онъ тотчасъ же убѣдится, что «умѣть читать механически» — это почти что ничего, и что ему надо вернуться въ школу.

---

*) См. въ моей „Педагогической антропологіи“ главу: „Методъ, примѣняемый въ экспериментальныхъ наукахъ“.

Такъ обстоитъ дѣло и съ учителями, которыхъ, какъ намъ думалось, мы готовили къ научной педагогикѣ, преподавая имъ антропометрію и психометрію.

* * *

Но оставимъ въ сторонѣ вопросъ о трудности создать научно-образованнаго учителя въ общепринятомъ смыслѣ слова. Мы не пытаемся даже набросать программы подобной подготовки, ибо это завело бы насъ въ споры, здѣсь неумѣстные. Предположимъ, вмѣсто этого, что путемъ долгихъ и терпѣливыхъ упражненій мы уже подготовили учителей къ *наблюденію природы*,—что мы, напримѣръ, довели ихъ до той точки, какой достигаетъ любитель естественныхъ наукъ, когда онъ встаетъ ночью и отправляется въ лѣса и луга, чтобы наблюдать пробужденіе и раннюю дѣятельность, скажемъ, семейства насѣкомыхъ, интересующихъ его. Вотъ передъ нами ученый, который, хоть онъ и не выспался, и утомленъ ходьбой, все же полонъ бдѣнія, который не замѣчаетъ, что онъ весь въ грязи или въ пыли, что сырой туманъ пронизываетъ его или солнце палитъ; онъ старается только ничѣмъ не выдать своего присутствія, дабы насѣкомыя часъ за часомъ спокойно отправляли естественныя функціи, наблюдать которыя онъ вышелъ.

Предположимъ, что наши учителя возвысились до точки зрѣнія ученаго, который, наполовину ослѣпнувъ, все-же продолжаетъ сидѣть надъ микроскопомъ, наблюдая движенія какой-нибудь инфузоріи. Этому ученому наблюдателю кажется, что инфузоріи своей манерой избѣгать другъ друга и способомъ выбора пищи обнаруживаютъ проблески какого-то смутнаго сознанія. И вотъ, онъ нарушаетъ вялое теченіе ихъ жизни электрическимъ зарядомъ и видитъ, что одна группа инфузорій собирается у положительнаго полюса, а другая у отрицательнаго. Оперируя далѣе свѣтовымъ раздраженіемъ, онъ видитъ, что однѣ стремятся къ свѣту, а другія удаляются отъ него. Онъ изслѣдуетъ эти и имъ подобныя явленія, не упуская изъ виду главнаго вопроса: носитъ ли это удаленіе или приближеніе къ стимулу такой же

характеръ, какъ и избѣганіе животными другъ друга или выборъ пищи, т.-е. не являются ли эти различія скорѣе плодомъ выбора, обусловленнаго смутнымъ сознаніемъ, чѣмъ физическихъ притяженій или отталкиваній, подобныхъ магнитному? И предположимъ, что этотъ ученый, замѣтивъ, что уже пробило четыре часа пополудни, и что онъ еще не завтракалъ, съ удовольствіемъ отмѣчаетъ фактъ, что онъ поработалъ въ своей лабораторіи, а не дома, гдѣ его нѣсколько часовъ назадъ позвали бы ѣсть, прервавъ тѣмъ самымъ его научныя наблюденія.

Вообразимъ, говорю я, что учитель (независимо отъ своего научнаго образованія) возвысился до подобной степени интереса къ наблюденію явленій природы: и этой подготовки было бы еще недостаточно!

Въ самомъ дѣлѣ, вѣдь назначеніе учителя — наблюдать не насѣкомыхъ или инфузорій, но *человѣка*.

Ему не нужно изучать человѣка въ проявленіяхъ его повседневныхъ привычекъ, какъ изучаютъ какое-нибудь семейство насѣкомыхъ, наблюдая ихъ жизнь съ минуты ихъ утренняго пробужденія; учителю предстоитъ изслѣдовать человѣка въ пробужденіи къ духовной жизни.

Интересъ къ человѣку, который мы желаемъ пробудить въ учителѣ, долженъ характеризоваться связью между наблюдателемъ и личностью, подлежащей наблюденію; тою связью, которой не существуетъ между спеціалистомъ по зоологіи или ботаникѣ и изучаемой имъ формой природы. Человѣкъ не можетъ любить насѣкомыхъ или изучаемую имъ химическую реакцію, не пожертвовавъ частью самого себя. Съ мірской точки зрѣнія такое самопожертвованіе представляется полнымъ отреченіемъ отъ самой жизни, почти мученичествомъ.

Любовь же человѣка къ человѣку—чувство гораздо болѣе нѣжное и притомъ настолько простое, что не составляетъ привилегіи какого-нибудь особливо подготовленнаго интеллектуально класса, а доступно рѣшительно всякому человѣку. Учителю необходимо проникнуться этимъ «духомъ ученаго» и сдѣлаться наблюдателемъ человѣка.

Мы получимъ понятіе объ этомъ второмъ родѣ подготовки, о подготовкѣ духа, если мысленно проникнемъ въ душу первыхъ послѣдователей Іисуса Христа, которымъ онъ говорилъ о царствѣ не отъ міра сего,—болѣе великомъ, чѣмъ какое бы то ни было земное царство. Въ простотѣ своей они вопросили его: «Учитель, кто больше въ царствѣ небесномъ?» На это Христосъ, гладя головку ребенка, благоговѣйно глядѣвшаго на ликъ Его, отвѣтствовалъ: «Кто уподобится единому отъ малыхъ сихъ, тотъ больше всѣхъ въ Царствіи Небесномъ.»

А среди тѣхъ, къ кому были обращены эти слова, вообразимъ себѣ пылкую, религіозно-настроенную душу, близко принявшую эти слова къ сердцу. Съ чувствомъ благоговѣнія и любви, со святымъ любопытствомъ и жаждой достигнуть заповѣданнаго величія духа такой человѣкъ начнетъ наблюдать всѣ проявленія жизни у маленькаго ребенка. Но и такой наблюдатель, помѣсти мы его въ классѣ, полномъ маленькихъ дѣтей, не будетъ тѣмъ новымъ воспитателемъ, котораго мы желаемъ создать. Но вотъ мы развили въ немъ самоотверженный духъ ученаго вмѣстѣ съ благоговѣйнымъ настроеніемъ мистика,—и духъ «учителя» готовъ.

Онъ отъ ребенка научится, какъ ему совершенствоваться, чтобы выработать въ себѣ воспитателя.

* * *

Теперь представимъ себѣ одного изъ нашихъ ботаниковъ или зоологовъ, искушенныхъ въ техникѣ наблюденія и эксперимента; человѣка, который совершилъ путешествіе, чтобы изучить пероноспоровый грибъ въ его природной обстановкѣ. Этотъ ученый, положимъ, произвелъ свои наблюденія подъ открытымъ небомъ, затѣмъ съ помощью микроскопа и другихъ лабораторныхъ приспособленій продѣлалъ окончательныя изысканія и опыты; или же для изученія паразитарныхъ червей пошелъ въ конюшню копаться въ изверженіяхъ животныхъ. Вотъ это и есть ученый, понимающій, что значитъ изучать природу, и знакомый со всѣми средствами, какія современная экспериментальная наука

предлагаетъ къ услугамъ изслѣдователя. Вообразимъ, далѣе, что такой человѣкъ за выполненныя имъ оригинальныя работы назначенъ на ученый постъ и передъ нимъ лежитъ задача продолжать самостоятельныя изслѣдованія, скажемъ, надъ чешуекрылыми. Представимъ себѣ, что по прибытіи на мѣсто онъ нашелъ витрину съ массой красивыхъ бабочекъ, приколотыхъ булавками и неподвижно распростершихъ свои крылья. Ученый заявитъ, что это дѣтская игрушка, а не матеріалъ для научныхъ изслѣдованій, что образчики, имѣющіеся въ витринѣ, скорѣй годятся для игры мальчугановъ, гоняющихся за бабочками съ сѣткой. Ученому экспериментатору съ такимъ матеріаломъ дѣлать рѣшительно нечего.

Совершенно въ томъ же положеніи окажется учитель, который, согласно нашему пониманію этого слова, получитъ научную подготовку и попадетъ въ одну изъ народныхъ школъ, гдѣ самопроизвольныя проявленія личности ребенка подавлены до такой степени, что онъ скорѣй похожъ на мертвый автоматъ. Въ такой школѣ дѣти подобны бабочкамъ, приколотымъ булавками, они прикрѣплены каждый къ своему мѣсту, — къ скамьямъ, — на которыхъ расправляютъ ненужныя крылья безплодныхъ и неосмысленныхъ знаній, пріобрѣтенныхъ ими.

Недостаточно, значитъ, развить въ учителѣ научный духъ: нужно подготовить еще и *школу*. И если мы желаемъ имѣть въ школѣ научную педагогику, то школа должна *открывать просторъ свободнымъ и естественнымъ проявленіямъ личности ребенка*. Вотъ въ чемъ заключалась бы существенная сторона реформы!

Никто не станетъ утверждать, что подобный принципъ уже утвердился въ педагогіи и школѣ. Правда, нѣкоторые педагоги съ легкой руки Руссо предъявляютъ фантастическія теоріи и неопредѣленныя требованія свободы ребенка, но истиннаго понятія о *свободѣ* воспитатели въ дѣйствительности не имѣютъ. Зачастую *свободу* они связываютъ съ тѣми о ней представленіями, какія воодушевляютъ народы въ минуту мятежнаго освобожденія отъ рабства, или съ понятіемъ *соціальной свободы*, — идея

хотя и болѣе возвышенная, но неизмѣнно ограниченная въ своемъ смыслѣ. *Соціальная свобода* всегда означаетъ завоеванную ступеньку лѣстницы Іакова. Другими словами, она знаменуетъ частичное освобожденіе, освобожденіе страны, касты или мысли.

Понятіе же свободы, которая должна одушевлять педагогію, универсально. Біологическія науки девятнадцатаго вѣка демонстрировали его намъ, предложивъ свои способы изученія жизни.

И если старинная педагогія предусматривала или смутно высказывалась за необходимость предварительно изучать воспитываемаго ребенка и давать просторъ его самопроизвольнымъ проявленіямъ, то *практически выполнимою* эта идея, хотя бы въ туманной и сырой формѣ, стала только благодаря успѣхамъ опытныхъ наукъ въ послѣднее столѣтіе.

Не вдаваясь въ споры и умствованія по этому поводу, мы лишь отмѣтимъ нашу точку зрѣнія. Тотъ, кто объявилъ бы, что современную педагогику одушевляетъ начало свободы, заставилъ бы насъ улыбнуться, какъ ребенокъ, который у витрины съ мертвыми бабочками сталъ бы увѣрять, что онѣ живы и умѣютъ летать.

Педагогія все еще проникнута духомъ *рабства*, и, слѣдовательно, тотъ же духъ проникаетъ и школу.

Приведу лишь одно свидѣтельство, — неподвижныя парты и стулья. Вотъ передъ нами разительный примѣръ заблужденій старинной матеріалистической научной педагогики, которая съ дурно направленнымъ усердіемъ и энергіей долго таскала безплодные камни науки, намѣреваясь перестроить расшатанныя стѣны школы. Первоначально школы снабжались длинными, узкими скамьями, на которыхъ дѣти стискивались по нѣскольку въ рядъ. Потомъ пришла наука и стала совершенствовать скамью, при чемъ очень много вниманія удѣлила новѣйшимъ пріобрѣтеніямъ антропологіи. При установленіи надлежащей высоты сидѣнья стали принимать въ соображеніе возрастъ ребенка и длину его конечностей. Разстояніе между сидѣньемъ и доской парты вычислялось съ величайшей тщательностью, дабы позвоночникъ ребенка не деформировался, и, наконецъ, сидѣнья были отдѣ-

лены одно отъ другого, а ширина промежутковъ между ними исчислена такимъ образомъ, чтобы ребенокъ могъ только сидѣть на мѣстѣ, потянуться же какимъ-нибудь боковымъ движеніемъ ему стало невозможно. Это было сдѣлано въ тѣхъ видахъ, чтобы изолировать его отъ сосѣда. Теперь парты устраиваются такимъ образомъ, чтобы ребенокъ былъ виденъ во всей своей неподвижности. Одною изъ цѣлей такой изоляціи было предупрежденіе безнравственныхъ актовъ въ классѣ. Но что сказали бы мы о подобной осторожности общества, которое считало бы неприличнымъ говорить о значеніи половой морали для воспитанія изъ страха, что этакъ можно совратить невинныхъ? А между тѣмъ наука играетъ въ руку этому лицемѣрію, фабрикуя машины! Но этого мало; услужливая наука идетъ еще дальше, совершенствуя скамьи такимъ манеромъ, чтобы довести до послѣдняго изъ возможныхъ предѣловъ неподвижность ребенка, или, если хотите, подавить малѣйшее движеніе ребенка.

Устроено такъ, что когда ребенокъ хорошо усядется на своемъ мѣстѣ, то самое сидѣнье и парта заставляютъ его принять положеніе, которое считается гигіенически удобнымъ. Сидѣнья, подножки, доски парты расположены такимъ образомъ, чтобы ребенокъ отнюдь не могъ работать стоя. У него ровно столько мѣста, чтобы сидѣть выпрямившись. Каждый толкъ такъ называемой научной педагогіи изобрѣлъ свою образцовую научную парту. Не одна нація гордится своей *національной партой* — и въ борьбѣ за соревнованіе на этомъ полѣ не одна машина получила патентъ.

Безъ сомнѣнія, въ устройствѣ этихъ скамей не мало научнаго. Къ измѣренію тѣла и опредѣленію возраста привлечена антропологія; къ изученію движеній мускуловъ — физіологія; въ вопросѣ объ извращеніи инстинктовъ — психологія; а наипаче всего гигіена, для борьбы съ искривленіемъ позвоночника. Парты и въ самомъ дѣлѣ научны, ибо устройство ихъ приведено въ соотвѣтствіе съ антропологическими данными о ребенкѣ. Здѣсь передъ нами, какъ я говорила, примѣръ буквальнаго приложенія науки къ школѣ.

Я увѣрена, что немного пройдетъ времени — и мы будемъ изумляться, мы откажемся понимать, какъ этотъ основной грѣхъ парты не замѣченъ давно при томъ вниманіи, какое удѣляется изученію дѣтской гигіены, антропологіи и соціологіи, при общемъ прогрессѣ научной мысли XX вѣка. Это еще изумительнѣе, если вспомнить, что въ послѣдніе годы едва ли не во всѣхъ государствахъ замѣчается движеніе въ защиту ребенка.

Я убѣждена, что немного пройдетъ лѣтъ,—и публика, отказываясь вѣрить описаніямъ научныхъ партъ, съ изумленіемъ будетъ ощупывать удивительныя скамьи, сооружавшіяся для предупрежденія у школяровъ искривленія позвоночника!

Но вѣдь школьники именно подвергаются режиму, который дѣлаетъ ихъ вѣрными кандидатами на горбатость, хотя бы дѣти рождались здоровыми и стройными! Позвоночникъ, біологически самая примитивная, основная и древняя часть скелета, самая неподвижная часть нашего тѣла (ибо скелетъ самая твердая часть организма) этотъ позвоночникъ, успѣшно сопротивлявшійся и оказавшійся достаточно крѣпкимъ въ отчаянной борьбѣ первобытнаго человѣка, сражавшагося съ пещернымъ львомъ, побѣждавшаго мамонта, долбившаго твердые камни и придававшаго желѣзу нужную ему форму,—этотъ позвоночникъ сгибается и не можетъ сопротивляться игу школы!

Непостижимо, какъ это такъ называемая *наука* трудилась надъ усовершенствованіемъ орудія рабства въ школѣ, не просвѣтясь ни единымъ лучомъ того движенія къ соціальному раскрѣпощенію, которое все больше разрастается на всемъ пространствѣ міра. Вѣдь вѣкъ научныхъ скамеекъ былъ вмѣстѣ и вѣкомъ освобожденія рабочихъ классовъ отъ ига безчеловѣчнаго труда!

Стремленіе къ соціальной свободѣ проявляется очевиднѣйшимъ образомъ на каждомъ шагу. Народные вожди провозглашаютъ ее своимъ лозунгомъ, рабочія массы подхватываютъ этотъ кличъ, научныя и соціалистическія изданія поддерживаютъ то же движеніе, наша пресса не устаетъ говорить о немъ. Недоѣдающему рабочему нужны не тоническія средства, а лучшія

экономическія условія, которыя сдѣлали бы невозможными голодовки. Горнорабочій, которому ежедневный многочасовой трудъ въ согнутой позѣ грозитъ паховой грыжей, нуждается не въ набрюшникѣ, а въ меньшей продолжительности рабочаго дня — ему нужны лучшія условія труда, дабы онъ могъ вести здоровую жизнь, подобно всякому другому человѣку.

И когда въ эту самую соціальную эпоху мы видимъ, что дѣти въ нашихъ классахъ работаютъ въ антигигіеническихъ условіяхъ, такъ мало приспособленныхъ къ нормальному развитію, что даже скелетъ ихъ деформируется, то отвѣчаемъ на это страшное открытіе... ортопедической скамьей. Но вѣдь это совершенно то же самое, что предлагать горнорабочему брюшной бандажъ, или недоѣдающему рабочему — мышьякъ!

Недавно нѣкая дама, полагая, что я сочувствую всякимъ научнымъ нововведеніямъ по школьной части, съ нескрываемымъ удовольствіемъ показала мнѣ *корсетъ для школьниковъ*. Она изобрѣла его и чувствуетъ, что онъ съ успѣхомъ довершитъ дѣло скамьи. Правда, врачи прибѣгаютъ къ физическимъ методамъ, у хирургіи имѣются и другія средства лѣченія искривленій позвоночника. Я напомню объ ортопедическихъ аппаратахъ, о корсетахъ и о методѣ періодическаго подвѣшиванія ребенка за голову или за плечи такъ, что тѣло его вѣсомъ своимъ вытягиваетъ и выпрямляетъ позвоночный столбъ. Въ школѣ же ортопедическій инструментъ, въ образѣ парты, обрѣтается въ наши дни въ большомъ фаворѣ; уже рекомендуютъ корсеты, — еще одинъ шагъ, и намъ предложатъ подвергать школьниковъ систематическому курсу подвѣшиванія!

Все это — логическое слѣдствіе буквальнаго приложенія научныхъ методовъ къ нашей упадочной школѣ. То же можно сказать и о примѣненіи въ нашихъ школахъ экспериментальной психологіи и антропологіи. Но не ясно ли, что самый раціональный способъ борьбы съ искривленіемъ позвоночника у школьниковъ, — это измѣнить характеръ ихъ работы, постараться, чтобы имъ не приходилось больше проводить столько часовъ во вредномъ для тѣла положеніи. Школа ну-

ждается въ торжествѣ свободы, а вовсе не въ механизмѣ скамьи.

Если бъ даже неподвижное сидѣніе было полезно для тѣла ребенка, оно все же — опасная и негигіеничная черта его среды, ибо трудно хорошо освѣжить комнату, разъ мебель нельзя передвигать. Неподвижныя подножки накопляютъ на себѣ грязь, ежедневно приносимую десятками маленькихъ ногъ. Въ послѣднее время по части меблировки домовъ совершается настоящій переворотъ. Мебель изготовляется полегче и попроще, дабы ее не трудно было передвигать, очищать отъ пыли и даже мыть. Но школа, какъ видно, осталась глуха къ преобразованію соціальной среды.

* * *

Нельзя не подумать, что дѣлается съ *душою* ребенка, обреченнаго расти въ условіяхъ столь искусственныхъ, что самый его скелетъ рискуетъ подвергнуться деформаціи. Говоря объ освобожденіи рабочаго, мы не забываемъ, что за явной формой страданія, какъ малокровіе или грыжа, таится еще иная рана, отъ которой должна страдать душа человѣка, подчиненнаго какой бы то ни было формѣ рабства. И это-то неизмѣримо болѣе глубокое зло мы имѣемъ въ виду, когда говоримъ, что рабочіе должны раскрѣпоститься черезъ свободу. Мы слишкомъ хорошо знаемъ, что если кровь человѣка сгораетъ и внутренніе органы его изнашиваются благодаря работѣ, то и душа его погрязаетъ во мракѣ, дѣлается безчувственной или и совсѣмъ атрофируется въ немъ. Прогрессу человѣчества больше всего мѣшаетъ *нравственное* вырожденіе раба, — человѣчество стремится подняться ввысь, а этотъ огромный грузъ тянетъ его назадъ. Лозунгъ раскрѣпощенія гораздо больше касается души человѣка, чѣмъ его тѣла.

Что же намъ сказать, когда передъ нами встаетъ вопросъ *о воспитаніи дѣтей?*

Намъ слишкомъ хорошо знакомо удручающее зрѣлище учительницы обыкновенной школы, которой вмѣнено въ обязан-

ность вколотить извѣстное количество отрывочныхъ и сухихъ фактовъ въ головы школьниковъ. Чтобы успѣть въ этой безплодной задачѣ, она считаетъ необходимымъ привести своихъ учениковъ въ состояніе неподвижности и насильно привлечь ихъ вниманіе. Награды и наказанія—наиболѣе сподручныя средства учительницы, обязанной привести въ требуемое состояніе духъ и тѣло дѣтей, обреченныхъ быть ея слушателями.

Правда, въ послѣднее время уже признано необходимымъ упразднить оффиціальныя экзекуціи и тумаки въ тѣхъ школахъ, гдѣ они существовали, да и присужденіе наградъ утратило свой церемоніальный характеръ. Эти частичныя реформы также одобрены наукой и ставятся въ заслугу упадочной школѣ. А я бы сказала, что награды и наказанія — это *скамьи* для души, орудія порабощенія духа. Но здѣсь они ведутъ не къ умаленію увѣчій, а къ ихъ усугубленію. Награды и наказанія суть возбудители неестественныхъ или вынужденныхъ усилій, и мы не можемъ говорить о естественномъ развитіи ребенка, знакомаго съ наградами и наказаніями. Жокей даетъ сахару лошади передъ тѣмъ, какъ вскочить въ сѣдло, извозчикъ бьетъ свою клячу, чтобы она слушалась вожжей,—и однако, ни одна изъ этихъ лошадей не бѣгаетъ такъ хорошо, какъ вольная лошадь равнинъ.

Ну, а можно ли въ дѣлѣ воспитанія накладывать вожжи на человѣка? Правда, мы говоримъ, что человѣкъ, живущій въ обществѣ,—это человѣкъ первобытный, припряженный къ обществу. Но если хорошо приглядѣться къ моральной сторонѣ прогресса, мы увидимъ, что это ярмо постепенно становится все болѣе легкимъ,—другими словами, что природа, жизнь постепенно приближаются къ своему торжеству. Иго рабства смѣняется игомъ услуженія, ярмо слуги замѣняется ярмомъ рабочаго.

Всѣ виды рабства клонятся къ постепенному смягченію и исчезновенію — даже половое рабство женщины. Исторія цивилизаціи—это исторія побѣдъ и раскрѣпощеній. Позволительно спросить, какую же стадію цивилизаціи переживаемъ мы, и дѣйствительно ли *иго* наградъ и наказаній необходимо для нашего прогресса. Если мы ушли дальше этого этапа, то практиковать

подобные пріемы воспитанія значитъ низводить подрастающее поколѣніе на болѣе низкій уровень, а не пріобщать его къ причитающейся ему долѣ прогресса.

Нѣчто весьма подобное положенію школы существуетъ въ отношеніяхъ между правительствомъ и огромнымъ числомъ людей, занятыхъ въ его административныхъ учрежденіяхъ. Чиновники изо-дня-въ день трудятся надъ общимъ благомъ націи, но они не видятъ и не ощущаютъ блага своего труда въ какой-нибудь прямой выгодѣ. Другими словами, они не сознаютъ, что государство ведетъ свое великое дѣло съ помощью ихъ ежедневнаго труда, что своей работой они благодѣтельствуютъ всю націю. Для нихъ непосредственное благо—это повышеніе, все равно какъ для школьника—переходъ въ слѣдущій классъ. Человѣкъ, утратившій представленіе объ истинной, великой цѣли своей работы, подобенъ ребенку, помѣщенному въ классъ ниже его уровня; онъ рабъ, онъ лишенъ того, что составляетъ его право. Его человѣческое достоинство низведено на уровень машины, которую необходимо смазать, если желательно пустить ее въ ходъ,—ибо въ ней нѣтъ импульса жизни. Всѣ эти пустяки въ родѣ жетоновъ, орденовъ или медалей суть лишь искусственные стимулы, на одинъ моментъ освѣщающіе темный и безплодный путь, по которому шествуетъ чиновникъ.

Совершенно такъ же мы даемъ награды школьникамъ. И страхъ не получить повышенія удерживаетъ чиновника на его посту и приковываетъ его къ скучной работѣ совершенно такъ же, какъ страхъ не перейти въ слѣдующій классъ толкаетъ школьника къ учебнику. Выговоръ начальника во всѣхъ отношеніяхъ сходенъ съ выговоромъ учителя. Осужденіе дурно сдѣланной чиновникомъ работы равносильно дурной отмѣткѣ, поставленной учителемъ на плохомъ сочиненіи школьника.

Параллель полная во всѣхъ деталяхъ!

Но если административныя дѣла не ведутся тѣмъ порядкомъ, какъ подобало бы величію націи, если продажность слишкомъ часто находитъ себѣ мѣсто въ чиновничествѣ, то это результатъ того, что мы угасили истинное величіе человѣка въ душѣ чинов-

ника и ограничили его кругозоръ мелкими, ближайшими фактами, на которые онъ привыкъ смотрѣть какъ на награды и наказанія.

Страна стоитъ крѣпко, ибо честность огромнаго большинства ея чиновниковъ такова, что они могутъ устоять противъ соблазна наградъ и наказаній,—они непроизвольно, инстинктивно честны. И какъ жизнь въ соціальной средѣ торжествуетъ надъ всѣми причинами бѣдности и смерти, и продолжаетъ дѣлать новыя завоеванія, такъ и инстинктъ свободы побѣждаетъ всѣ препятствія, идя отъ побѣды къ побѣдѣ.

Эта-то личная и все жъ универсальная сила жизни, сила, часто скрытая въ глубинѣ души, и движетъ міръ впередъ.

* * *

Но кто занимается поистинѣ гуманной работой, кто творитъ что-нибудь воистину великое и славное, тотъ не нуждается въ разжиганіи своего усердія пустячными приманками, называемыми наградой, либо страхомъ ничтожнаго зла, называемаго наказаніемъ. Если на войнѣ огромная армія великановъ будетъ сражаться безъ всякаго одушевленія, съ однимъ лишь желаніемъ получить повышеніе, эполеты или медаль, или же изъ страха погибнуть на мѣстѣ, то ее побѣдитъ горсточка пигмеевъ, воспламененныхъ любовью къ отечеству. Разъ подлинный героизмъ въ арміи угасъ, награды и наказанія могутъ лишь довершить дѣло разложенія, развивъ въ войскахъ продажность и трусость.

Всѣ человѣческія побѣды, весь человѣческій прогрессъ созданы внутренней силой души.

Такъ, молодой студентъ можетъ стать великимъ врачомъ, если его толкаетъ къ наукѣ интересъ, дѣлающій медицину его истиннымъ призваніемъ. Но если онъ учится въ чаяніи наслѣдства или выгодной партіи, или вообще какихъ-нибудь матеріальныхъ благъ, онъ никогда не будетъ ни истиннымъ учителемъ, ни великимъ врачомъ, и міра ни на шагъ не двинетъ впередъ своими работами. Человѣку, которому необходимы подобные

стимулы, лучше вовсе не дѣлаться врачомъ. У каждаго имѣется своя спеціальная склонность, свое особенное призваніе, — быть можетъ скромное, но безъ сомнѣнія полезное. Система наградъ можетъ отвратить личность отъ ея призванія, можетъ заставить ее избрать ложный путь, и вся работа человѣка собьется въ сторону, сведется къ нулю.

Мы не устанемъ повторять, что міръ *прогрессируетъ*, и что ради прогресса мы должны толкать человѣка впередъ. Но прогрессъ приходитъ отъ вещей, вновь *рождающихся на свѣтъ*, а эти вещи, недоступныя предвидѣнію, не могутъ быть награждаемы: скорѣе и чаще онѣ ведутъ къ терновому вѣнцу.

Не дай Богъ, чтобы поэмы когда-нибудь рождались отъ желанія быть увѣнчаннымъ въ Капитоліи! Достаточно этой перспективѣ запасть въ сердце поэта, и муза погибла. Поэма должна родиться изъ души поэта въ тотъ моментъ, когда онъ не думаетъ ни о себѣ, ни о наградѣ. И когда онъ пожинаетъ лавры, онъ чувствуетъ всю тщету подобныхъ наградъ. Истинная награда заключается въ томъ откровеніи его побѣдной внутренней силы, которое обнаруживается чрезъ его поэму.

Но есть для человѣка и внѣшняя награда; напримѣръ, когда ораторъ наблюдаетъ на лицахъ своихъ слушателей живую смѣну пробужденныхъ имъ чувствъ, онъ испытываетъ чувство столь возвышенное, что его можно уподобить лишь огромной радости человѣка, узнавшаго, что онъ любимъ. Наша радость въ томъ, чтобы трогать и покорять сердца, и только эта награда и можетъ дать намъ истинное удовлетвореніе.

Бываютъ моменты, когда мы чувствуемъ себя среди великихъ міра сего. Это моменты счастья, даннаго человѣку, дабы онъ могъ спокойно тянуть свое существованіе. Оно достижимо въ любви, въ восторгѣ рожденія сына, въ моментъ славнаго открытія или выхода нашей книги; въ подобные моменты мы чувствуемъ, что нѣтъ человѣка выше насъ. И если въ такой моментъ нѣкто, облеченный властью, приходитъ къ намъ съ медалью или наградой, онъ грубо разрушаетъ нашу истинную награду. Кто ты такой? вопрошаетъ наша разбитая иллюзія. Кто ты такой, чтобы

напоминать мнѣ о томъ, что я не первый среди людей? Кто выше меня настолько, чтобы давать мнѣ награды? Награда человѣка въ подобный моментъ можетъ быть только божественной.

Что же касается наказанія, то душа нормальнаго человѣка совершенствуется путемъ свободнаго развитія, наказаніе же, какъ его обычно понимаютъ, всегда есть форма угнетенія, *репрессіи*. Оно можетъ дать результаты въ примѣненіи лишь къ тѣмъ ничтожнымъ натурамъ, которыя вырастаютъ во злѣ; но такихъ немного, и соціальный прогрессъ не ими опредѣляется. Уголовное уложеніе грозитъ намъ наказаніемъ, если мы будемъ безчестны въ предѣлахъ, указанныхъ законами. Но мы бываемъ честны не изъ страха законовъ; если мы не грабимъ, не убиваемъ, то потому, что любимъ миръ, потому, что естественное направленіе нашей жизни ведетъ насъ впередъ, все дальше и рѣшительнѣе прочь отъ пагубы низкихъ и дурныхъ поступковъ.

Не углубляясь въ философскую сторону вопроса, мы увѣренно можемъ сказать, что преступникъ, если онъ знаетъ о существованіи кары, еще до нарушенія закона *испытываетъ на себѣ гнетъ* грозящаго ему уголовнаго кодекса. Онъ учелъ его или же впалъ въ преступленіе въ иллюзіи, что сможетъ избѣгнуть кары закона. Но въ душѣ его происходила борьба между *преступленіемъ и наказаніемъ*. Цѣлесообразно ли препятствовать совершенію преступленія или нѣтъ, но уголовный кодексъ несомнѣнно созданъ для очень ограниченной категоріи индивидовъ—именно, для преступниковъ. Огромное большинство гражданъ честны, отнюдь не соображаясь съ угрозой закона.

Истинное наказаніе нормальнаго человѣка—въ утратѣ сознанія той личной силы и величія, которыя являются источникомъ его внутренней жизни. И такое наказаніе часто обрушивается на людей въ разгаръ ихъ успѣховъ. Человѣкъ, котораго мы готовы почесть увѣнчаннымъ счастьемъ и удачей, можетъ втайнѣ страдать отъ такого рода кары. Человѣкъ слишкомъ часто не замѣчаетъ дѣйствительной кары, грозящей ему.

* * *

И вотъ гдѣ драгоцѣнна помощь воспитанія.

Въ настоящее время мы томимъ дѣтей въ школахъ, стѣсняя ихъ орудіями, столь унизительными для тѣла и духа: партами и матеріальными наградами и наказаніями. Все это нужно для достиженія нашей цѣли—привести ихъ въ состояніе неподвижности и безгласія, дабы вести ихъ... куда? Слишкомъ часто ни къ какой опредѣленной цѣли.

Обычно воспитаніе дѣтей заключается въ механическомъ усвоеніи ими содержанія школьныхъ программъ. А эти программы часто составляются въ казенныхъ департаментахъ и навязываются циркулярами.

Въ виду столь явнаго игнорированія жизни, расцвѣтающей въ нашихъ дѣтяхъ, мы можемъ только со стыдомъ потупить головы и закрыть руками наши виноватыя лица.

Правду говоритъ Серджи: «Нынѣ передъ обществомъ встала неотложная потребность—перестроить пріемы воспитанія и обученія, и тотъ, кто ратуетъ за это дѣло, тотъ ратуетъ за *возрожденіе* человѣчества».

Исторія методовъ.

Чтобъ выработать систему научной педагогіи, мы должны итти путемъ совсѣмъ отличнымъ отъ того, которому слѣдовали до настоящаго времени.

Преобразованіе школы должно итти рука объ руку съ подготовкой преподавателя. Если мы желаемъ, напримѣръ, сдѣлать изъ учительницы наблюдателя, знакомаго съ экспериментальнымъ методомъ, мы должны дать ей возможность и наблюдать, и экспериментировать въ школѣ.

Основнымъ началомъ научной педагогіи безспорно должна быть *свобода ученика*—такая свобода, которая облегчила бы развитіе индивидуальныхъ, самопроизвольныхъ проявленій природы ребенка. Если новой научной педагогикѣ суждено родиться изъ *изученія личности*, то это изученіе должно заключаться въ наблюденіи свободныхъ дѣтей. Напрасно стали бы мы ожидать дѣйствительнаго обновленія педагогическихъ пріемовъ отъ методическаго изслѣдованія ученика подъ руководствомъ современной гигіены, антропологіи и экспериментальной психологіи.

Каждая отрасль опытной науки выростаетъ на приложеніяхъ *метода*, ей одной присущаго. Бактеріологія своимъ научнымъ содержаніемъ обязана методу изоляціи и культуры микробовъ. Уголовная, медицинская и педагогическая антропологія обязаны своими успѣхами приложенію антропологическихъ методовъ къ лицамъ разныхъ категорій,—какъ, напримѣръ, къ преступникамъ, умалишеннымъ, клиническимъ больнымъ, учащимся. Такъ и экспериментальная психологія на первыхъ же порахъ нуждается въ точномъ опредѣленіи техники, необходимой для производства эксперимента.

Вообще говоря, всего важнѣе—установить методъ, технику, и отъ ихъ приложенія ждать окончательнаго результата, который долженъ черпаться всецѣло изъ дѣйствительнаго опыта. Одна изъ особенностей опытной науки въ томъ, что она производитъ эксперименты безъ какихъ бы то ни было *предвзятыхъ мнѣній* насчетъ конечнаго результата эксперимента. Напримѣръ, если бы мы пожелали произвести научныя наблюденія надъ развитіемъ головы въ связи съ различными степенями умственной одаренности, то одно изъ условій такого эксперимента—*не знать* въ моментъ измѣренія, какіе изъ изслѣдуемыхъ учащихся наиболѣе развиты въ умственномъ отношеніи, а какіе изъ нихъ отстали. Это необходимо потому, что предвзятая мысль, будто наиболѣе умный учащійся долженъ обладать наилучше развитой головой, неизбѣжно повліяетъ на результатъ нашего изслѣдованія.

Кто производитъ эксперименты, тотъ въ продолженіе ихъ долженъ быть свободенъ отъ всякихъ предубѣжденій.

Ясно, что если мы хотимъ построить экспериментальную педагогику, то первымъ дѣломъ должны отказаться отъ предубѣжденій и въ исканіяхъ истины придерживаться *метода*.

Такъ, напримѣръ, нельзя исходить изъ какихъ-либо догматическихъ понятій психологіи дѣтства, которыхъ намъ случилось придерживаться. Мы должны отправляться отъ метода, который далъ бы ребенку возможность развить полную свободу. Вотъ что мы должны дѣлать, если желаемъ почерпнуть въ наблюденіи его спонтанныхъ проявленій выводы, которые привели бы къ установленію истинно научной психологіи ребенка. Возможно, что такой методъ таитъ для насъ великіе сюрпризы, негаданныя возможности.

Психологія ребенка, какъ и педагогика, должна устанавливать свое содержаніе путемъ послѣдовательныхъ побѣдъ, достигаемыхъ методомъ эксперимента.

* * *

Итакъ, наша задача заключается вотъ въ чемъ: установить *методъ, присущій* экспериментальной педагогикѣ.

Онъ не можетъ быть методомъ, примѣняемымъ въ *другихъ* экспериментальныхъ наукахъ. Правда, научная педагогика пользуется услугами гигіены, антропологіи и психологіи, и отчасти усвоила техническіе пріемы, характеризующіе перечисленныя три отрасли, хотя ограничивается спеціальнымъ изученіемъ личности, подлежащей воспитательному воздѣйствію. Но въ педагогикѣ это изученіе личности, обязательно сопутствуя совсѣмъ иной работѣ—*воспитанію*, составляетъ малую и второстепенную часть науки, взятой въ цѣломъ.

Настоящая книга отчасти касается *метода, примѣняемаго въ экспериментальной педагогикѣ*, и составляетъ плодъ моего опыта за двухлѣтнее пребываніе въ «Домахъ Ребенка».

Я предлагаю лишь начатки метода, который примѣняла къ дѣтямъ въ возрастѣ отъ трехъ до шести лѣтъ; но думаю, что эти пробные эксперименты, въ виду данныхъ ими поразительныхъ результатовъ, окажутся въ силахъ вдохновить другихъ на продолженіе начатой мною работы.

Въ самомъ дѣлѣ, хотя наше воспитательная система, по свидѣтельству опыта оказавшаяся превосходной, еще не можетъ считаться законченной, она все же достаточно хорошо обоснована и годится для всѣхъ учрежденій, пекущихся о маленькихъ дѣтяхъ, какъ и для первыхъ классовъ начальныхъ училищъ.

Можетъ быть, я не совсѣмъ точно выразилась, сказавъ, что настоящій трудъ является плодомъ двухлѣтняго опыта. Не думаю, чтобы эти мои попытки однѣ сдѣлали возможнымъ все то, что я излагаю въ этой книгѣ. Начало воспитательной системы, примѣняемой въ «Домахъ Ребенка», надо отнести къ гораздо болѣе отдаленному прошлому, и если мой опытъ съ *нормальными дѣтьми* представляется нѣсколько кратковременнымъ, то не надо забывать, что онъ родился изъ предшествующихъ педагогическихъ опытовъ изученія *ненормальныхъ*, и что съ этой точки зрѣнія онъ представляетъ собою долговременную и зрѣло обдуманную попытку.

Лѣтъ пятнадцать тому назадъ, состоя ассистенткой психіатри-

ческой клиники при Римскомъ университетѣ, я часто посѣщала пріюты для умалишенныхъ — для изслѣдованія больныхъ и выбора паціентовъ для клиникъ. При этомъ я заинтересовалась слабоумными дѣтьми, которыхъ въ ту пору содержали въ общихъ пріютахъ для умалишенныхъ. Въ тѣ дни лѣченіе вытяжкой щитовидной железы было въ большой модѣ, и это обстоятельство обратило вниманіе врачей на недоразвитыхъ дѣтей. Я сама, по окончаніи своихъ обязательныхъ занятій въ больницѣ, усердно отдавалась изученію дѣтскихъ болѣзней.

И вотъ, заинтересовавшись слабоумными дѣтьми, я познакомилась со спеціальнымъ методомъ воспитанія, изобрѣтеннымъ для этихъ несчастныхъ малютокъ Эдвардомъ Сегеномъ, и поневолѣ основательно усвоила идею, въ ту пору получившую господство въ медицинской средѣ,—именно, мысль о дѣйствительности «педагогическаго лѣченія» различныхъ болѣзненныхъ формъ, какъ глухота, параличъ, идіотизмъ, рахитъ и т. п. Соображеніе, что педагогія должна соединиться съ медициной въ лѣченіи болѣзней, явилась практическимъ слѣдствіемъ научнаго мышленія той эпохи. Въ силу этой тенденціи и получилъ большую популярность методъ лѣченія болѣзней гимнастикой.

Я, впрочемъ, разошлась съ моими коллегами, чувствуя, что умственная недоразвитость представляетъ скорѣй педагогическую, чѣмъ медицинскую проблему. На медицинскихъ конгрессахъ много говорилось о медико-педагогическомъ методѣ лѣченія и воспитанія слабоумныхъ, а я свое особое мнѣніе высказала въ рѣчи о *нравственномъ воспитаніи* на Туринскомъ педагогическомъ конгрессѣ 1898 г. Должно быть, я задѣла струну, уже звучавшую, ибо эта мысль, проникнувъ въ среду врачей и начальныхъ учителей, ярко освѣтила вопросъ живѣйшаго интереса для школы.

Мой начальникъ Гвидо Бачелли, славный министръ народнаго просвѣщенія, предложилъ мнѣ прочесть римскимъ учительницамъ курсъ лекцій о воспитаніи слабоумныхъ. Этотъ курсъ вскорѣ превратился въ Государственную Ортофреническую Школу, которою я завѣдывала слишкомъ два года.

Въ этой школѣ у насъ былъ классъ, набранный изъ дѣтей, въ начальной школѣ признанныхъ безнадежно отсталыми въ умственномъ отношеніи. Позднѣе, при содѣйствіи одной филантропической организаціи, основался Медико-педагогическій институтъ, куда кромѣ дѣтей изъ народныхъ школъ мы собрали всѣхъ слабоумныхъ дѣтей изъ римскихъ пріютовъ для умалишенныхъ.

Эти два года я съ помощью моихъ коллегъ потратила на преподаваніе римскимъ учителямъ спеціальнаго метода наблюденія и воспитанія слабоумныхъ дѣтей. Я не только обучала учительницъ,—гораздо важнѣе то, что, побывавъ въ Лондонѣ и Парижѣ для практическаго изученія пріемовъ воспитанія дефективныхъ дѣтей, я цѣликомъ отдалась непосредственному *обученію* дѣтей, въ то же время руководя работой другихъ учительницъ въ нашемъ институтѣ.

Я была болѣе, чѣмъ начальной учительницей, ибо работала то съ дѣтьми, то съ учительницами съ восьми утра до семи вечера безъ перерыва. Эти два года практики и составляютъ мою первую и истинную педагогическую степень.

Въ самомъ же началѣ моей работы надъ недоразвитыми дѣтьми, съ 1898 по 1900 г., я почувствовала, что методы, которые я къ нимъ примѣняла, не заключаютъ въ себѣ ничего *специфическаго* для обученія идіотовъ. Я убѣждена была, что они заключаютъ въ себѣ воспитательныя начала *болѣе раціональныя*, чѣмъ бывшія въ ходу,— я вѣрила, что съ помощью ихъ можно заставить человѣка съ низкимъ умственнымъ уровнемъ расти и развиваться. Это чувство, глубокое, какъ наитіе, стало моей *руководящей идеей* послѣ того, какъ я оставила школу для дефективныхъ дѣтей; и мало-по-малу я пришла къ убѣжденію, что сходные методы въ примѣненіи къ нормальнымъ дѣтямъ въ изумительной степени могли бы развивать ихъ индивидуальность.

И вотъ тогда-то я съ большимъ усердіемъ занялась изученіемъ такъ называемой исправительной педагогики; затѣмъ, заинтересовавшись нормальной педагогикой и началами, на

которыхъ она построена, я записалась по отдѣлу философіи въ студенты университета. Великая вѣра одушевляла меня, и хотя я не знала, буду ли когда-нибудь въ состояніи провѣрить правильность своей идеи, я забросила всѣ другія занятія, дабы углубить и расширить въ себѣ эту мысль. Мнѣ чудилось, что я готовлюсь къ какой-то невѣдомой миссіи.

Методы воспитанія недоразвитыхъ зародились въ эпоху французской революціи въ трудахъ врача, работы котораго занимаютъ видное мѣсто въ исторіи медицины, ибо онъ былъ основателемъ той отрасли медицинской науки, которую нынѣ называютъ отіатріей (ушныя болѣзни).

Онъ первый пытался дать методическое воспитаніе чувству слуха. Эти опыты онъ производилъ въ институтѣ для глухонѣмыхъ, основанномъ въ Парижѣ Перейрой, и ему дѣйствительно удавалось довести глухонѣмыхъ до того, что они начинали отчетливо слышать. Позднѣе, имѣя на своемъ попеченіи восемь лѣтъ подъ рядъ идіота, извѣстнаго подъ именемъ «дикаго мальчика изъ Авейрона», онъ распространилъ на лѣченіе всѣхъ органовъ чувствъ воспитательный методъ, уже давшій столь превосходные результаты при лѣченіи слуха. Ученикъ Пинеля, Итаръ, первый изъ воспитателей практиковалъ *наблюденіе* питомца въ томъ же духѣ, въ какомъ больного подвергаютъ наблюденію въ госпиталяхъ, — особенно же страдающихъ пораженіями нервной системы.

Педагогическія сочиненія Итара содержатъ чрезвычайно интересныя и подробныя описанія воспитательныхъ усилій и опытовъ; въ сущности это были первые шаги экспериментальной психологіи.

Но заслуга созданія настоящей воспитательной системы для недоразвитыхъ дѣтей принадлежитъ Эдварду Сегену, который вначалѣ былъ учителемъ, а затѣмъ сдѣлался врачомъ. Взявъ опыты Итара отправной точкой, онъ примѣнилъ его пріемы и видоизмѣнялъ и расширялъ ихъ въ теченіе десяти лѣтъ, работая надъ дѣтьми, взятыми изъ пріютовъ для умалишенныхъ и помѣщенными въ школу на улицѣ Pigalle въ Парижѣ. Этотъ методъ

впервые былъ описанъ въ томѣ изъ шестисотъ слишкомъ страницъ, изданномъ въ Парижѣ въ 1846 г. подъ заголовкомъ «Нравственное лѣченіе, гигіена и воспитаніе идіотовъ». Впослѣдствіи Сегенъ эмигрировалъ въ Сѣверо-Американскіе Соединенные Штаты, гдѣ основалъ немало институтовъ для недоразвитыхъ, въ результатѣ новыхъ двадцатилѣтнихъ опытовъ обнародовавъ второе изданіе своего метода подъ весьма отличнымъ титуломъ: «Идіотизмъ и его лѣченіе физіологическимъ методомъ». Этотъ томъ былъ напечатанъ въ Нью-Іоркѣ въ 1866 г., и въ немъ Сегенъ далъ тщательное опредѣленіе своему методу воспитанія, который онъ назвалъ *физіологическимъ методомъ*. Онъ ужъ въ заголовкѣ не говоритъ о методѣ «воспитанія идіотовъ», словно этотъ методъ годится только для нихъ, а говоритъ объ идіотизмѣ, излѣчиваемомъ *физіологическимъ методомъ*. И если вспомнить, что въ основѣ гигіены всегда лежала психологія, и что Вундтъ даетъ опредѣленіе «физіологической психологіи», то совпаденіе этихъ идей не можетъ насъ не поразить и не заставить усмотрѣть въ физіологическомъ методѣ нѣкоторую связь съ «физіологической психологіей».

Работая ассистенткой въ психіатрической клиникѣ, я съ огромнымъ интересомъ прочла французскую книгу Эдварда Сегена. Но англійской книги, изданной въ Нью-Іоркѣ двадцать лѣтъ спустя, мнѣ не удалась найти ни въ одной библіотекѣ, хотя она цитировалась въ сочиненіяхъ Бурневиля по спеціальнымъ вопросамъ воспитанія. Къ великому моему удивленію я не нашла ее и въ Парижѣ, гдѣ Бурневилль сказалъ мнѣ, что знаетъ о ея существованіи, но что вторая книга Сегена даже не попадала въ Европу. Я однако надѣялась разыскать книгу въ Лондонѣ, но тщетно разыскивала ее, обойдя изъ дома въ домъ едва ли не всѣхъ англійскихъ врачей, о которыхъ слышала что они особенно интересуются недоразвитыми дѣтьми, или же имѣютъ надзоръ за спеціальными школами. То обстоятельство, что книга была неизвѣстна въ Англіи, хотя издана была на англійскомъ языкѣ, заставило меня думать, что система Сегена осталась непонятою. И дѣйствительно, хотя Сегена то и дѣло цити-

ровали во всѣхъ изданіяхъ, трактовавшихъ вопросы лѣченія дефективныхъ дѣтей, но описывавшіеся въ нихъ воспитательные *пріемы* сильно отличались отъ пріемовъ системы Сегена. Почти повсюду пріемы, примѣняемые къ дефективнымъ дѣтямъ, въ большей или меньшей степени одинаковы съ тѣми, какіе примѣняются къ нормальнымъ дѣтямъ. Въ частности, въ Германіи одна изъ моихъ нѣмецкихъ пріятельницъ, отправившаяся туда съ цѣлью помочь мнѣ въ моихъ исканіяхъ, убѣдилась, что хотя спеціальные матеріалы и заведены мѣстами въ педагогическихъ музеяхъ при школахъ для отсталыхъ дѣтей, но примѣняются рѣдко. Нѣмецкіе воспитатели считаютъ, что для обученія отсталыхъ дѣтей годятся пріемы, примѣняемые къ нормальнымъ; но эти пріемы въ Германіи много нагляднѣе нашихъ итальянскихъ.

Въ Бисетрѣ, гдѣ я провела немало времени, скорѣй примѣняется, какъ я убѣдилась, дидактическій аппаратъ Сегена, нежели его система, хотя французскій текстъ Сегена имѣлся въ рукахъ воспитателей. Здѣсь обученіе носило чисто механическій характеръ, и каждый учитель буквально слѣдовалъ книгѣ. Однако и въ Лондонѣ, и въ Парижѣ я повсюду констатировала жажду новыхъ указаній и новыхъ опытовъ, ибо слишкомъ часто утвержденіе Сегена, что его пріемы облегчаютъ воспитаніе идіотовъ, на дѣлѣ оказывалось иллюзіей.

Послѣ этого изученія методовъ, примѣняющихся въ Европѣ, я закончила свои опыты надъ дефективными дѣтьми Рима и обучала ихъ въ теченіе двухъ лѣтъ. Я придерживалась книги Сегена и немало пользы извлекла изъ замѣчательныхъ опытовъ Итара: руководствуясь ими, я заготовила весьма разнообразный и обильный дидактическій матеріалъ.

Эти матеріалы, которыхъ я никогда не видѣла цѣликомъ ни въ одномъ учрежденіи, стали въ рукахъ тѣхъ, кто сумѣлъ примѣнить ихъ, весьма дѣйствительнымъ и интереснымъ средствомъ воспитанія; но когда ихъ демонстрируютъ не такъ, какъ слѣдуетъ, они не привлекаютъ вниманія отсталыхъ дѣтей. Мнѣ казалось, что я понимаю разочарованіе тѣхъ, кто работалъ

надъ слабоумными дѣтьми, понимаю, почему въ столь многихъ случаяхъ они отказались отъ примѣненія метода. Предразсудокъ, будто воспитатель долженъ стать на одинъ уровень съ питомцемъ, рождаетъ въ учителѣ слабоумныхъ дѣтей какую-то апатію. Онъ утверждается во мнѣніи, что воспитываетъ личность низшаго разряда, и по этой самой причинѣ не имѣетъ успѣха. Равнымъ образомъ всѣ тѣ, кто занимается съ маленькими дѣтьми, слишкомъ часто полагаютъ, что они воспитываютъ младенцевъ, и стараются стать на уровень ребенка, подходя къ нему съ игрушками, а нерѣдко и съ глупыми разговорами. Вмѣсто всего этого мы должны умѣть обращаться къ *человѣку*, дремлющему въ душѣ ребенка. Я это инстинктивно чувствовала, будучи увѣрена, что не дидактическій матеріалъ, но голосъ мой, обращенный къ дѣтямъ, *будитъ* ихъ, манитъ къ пользованію дидактическимъ матеріаломъ, а при посредствѣ послѣдняго и къ самовоспитанію. Въ работѣ мною руководило глубокое уваженіе къ ихъ несчастью и та любовь, которую эти бѣдныя дѣти умѣютъ внушать окружающимъ. Въ томъ же духѣ по этому предмету высказывался и Сегенъ: читая описанія его терпѣливыхъ попытокъ, я отчетливо поняла, что въ его дидактическомъ матеріалѣ на первомъ планѣ стоялъ матеріалъ духовный. Въ самомъ дѣлѣ, въ заключеніи французской книги авторъ, давая резюме своей работы, не безъ грусти замѣчаетъ, что все имъ установленное окажется безплоднымъ или безполезнымъ, если *учитель* не будетъ подготовленъ къ своей работѣ. На счетъ подготовки учителей дефективныхъ дѣтей онъ придерживается довольно оригинальнаго взгляда. По его мнѣнію они должны быть привлекательны видомъ, должны имѣть мелодичный голосъ, быть очень внимательны во всѣхъ мелочахъ своей внѣшности, дѣлать все возможное для привлеченія симпатій. «Они должны»,— говоритъ онъ,—«стараться плѣнять дѣтей и голосомъ и манерами, ибо ихъ задача будить души хрупкія и страждущія и воспитывать въ нихъ любовь къ красотѣ и жизнерадостность».

И это убѣжденіе, что мы должны дѣйствовать на *душу*, явилось мнѣ чѣмъ-то въ родѣ *секретнаго ключа*. Оно открыло мнѣ

длинный рядъ дидактическихъ экспериментовъ, столь чудесно анализированныхъ Эдвардомъ Сегеномъ,—экспериментовъ, которые, если правильно ихъ понять, воистину оказываются наиболѣе дѣйствительнымъ средствомъ воспитанія слабоумныхъ. Я сама добилась изумительныхъ результатовъ отъ этихъ экспериментовъ, но должна сознаться, что въ той мѣрѣ, какъ мои питомцы все больше развивались духовно, мной самою овладѣвало какое-то изнеможеніе,—словно я отдавала имъ часть своихъ жизненныхъ силъ. Такія вещи, какъ поощреніе, утѣшеніе, любовь, уваженіе истекаютъ изъ души человѣка, и чѣмъ больше мы ихъ отдаемъ, тѣмъ больше мы освѣжаемъ и укрѣпляемъ жизнь, окружающую насъ.

Безъ такого одушевленія совершеннѣйшій *внѣшній стимулъ* можетъ пройти незамѣченнымъ. Такъ слѣпой Саулъ при блескѣ солнца воскликнулъ: «Это? Это густой туманъ!»

Послѣ этихъ подготовительныхъ работъ я занялась экспериментами за собственный страхъ. Здѣсь не мѣсто описывать эти эксперименты; отмѣчу лишь, что въ эту пору я подвергла испытанію оригинальный методъ обученія чтенію и письму,—а эта часть воспитанія ребенка наименѣе полно трактовалась въ книгахъ какъ Итара, такъ и Сегена.

Мнѣ удалось научить нѣсколькихъ слабоумныхъ изъ пріютовъ для умалишенныхъ читать и писать такъ хорошо, что ихъ можно было послать на экзамены въ народную школу, и они успѣшно ихъ выдержали.

Эти необычайные успѣхи слабоумныхъ показались чуть не чудомъ. На мой взглядъ, однако, мальчики изъ пріютовъ успѣшно выдержали состязаніе съ нормальными дѣтьми только потому, что ихъ обучали иначе. Ихъ психическое развитіе облегчали, а у нормальныхъ дѣтей его заглушали, задерживали. Мнѣ пришло на мысль, что если спеціальный педагогическій методъ, столь чудесно развившій слабоумныхъ дѣтей, будетъ когда-нибудь примѣненъ къ дѣтямъ нормальнымъ, то «чудо», о которомъ говорили мои друзья, станетъ уже невозможнымъ. Пропасть между низшимъ умомъ идіота и умомъ нормальнаго человѣка

никогда не удалось бы заполнить, если бы нормальный ребенокъ достигалъ своего полнаго развитія. И въ то время, какъ всѣ восхищались успѣхами моихъ слабоумныхъ, я доискивалась причинъ, задержавшихъ здоровыхъ счастливцевъ на столь низкомъ уровнѣ, что на испытаніяхъ съ ними могли тягаться мои несчастные питомцы!

Разъ одна изъ моихъ слушательницъ въ Институтѣ для дефективныхъ дѣтей дала мнѣ прочесть одно изъ пророчествъ Іезекіиля, которое произвело на нее глубокое впечатлѣніе,— оно словно предрекло воспитаніе недоразвитыхъ. «Была на мнѣ рука Господа, и Господь вывелъ меня духомъ, и поставилъ меня среди поля,— и оно было полно костей. И обвелъ меня кругомъ около нихъ, и вотъ, весьма много ихъ на поверхности поля, и вотъ, онѣ весьма сухи. И сказалъ мнѣ: «Сынъ человѣческій, оживутъ ли кости сіи?» Я сказалъ: «Господи Боже, Ты знаешь это». И сказалъ мнѣ: «Изреки пророчество на кости сіи, и скажи имъ: «Кости сухія, слушайте слово Господне». Такъ говоритъ Господь Богъ костямъ симъ: вотъ, Я введу духъ въ васъ и вы оживете. И обложу васъ жилами, и выращу на васъ плоть, и покрою васъ кожею и введу въ васъ духъ, и оживете и узнаете, что Я — Господь. Я изрекъ пророчество, какъ повелѣно было мнѣ; и когда я пророчествовалъ, произошелъ шумъ, и вотъ, движеніе, и стали сближаться кости, кость съ костью своею. И видѣлъ я: и вотъ, жилы были на нихъ, и плоть выросла, и кожа покрыла ихъ сверху, а духа не было въ нихъ. Тогда сказалъ Онъ мнѣ: «Изреки пророчество духу, изреки пророчество, сынъ человѣческій, и скажи духу: такъ говоритъ Господь Богъ,— отъ четырехъ вѣтровъ приди, духъ, и дохни на этихъ убитыхъ, и они оживутъ. И я изрекъ пророчество, какъ Онъ повелѣлъ мнѣ, и вошелъ въ нихъ духъ, и онѣ ожили и стали на ноги свои,— весьма и весьма великое полчище. И сказалъ Онъ мнѣ: «Сынъ человѣческій, кости сіи—весь домъ Израилевъ. Вотъ, они говорятъ: «Изсохли кости наши, и погибла надежда наша: мы оторваны отъ корня».

И въ самомъ дѣлѣ, слова: «Я введу въ васъ духъ, и вы ожи-

вете», кажутся мнѣ имѣющими прямое отношеніе къ работѣ учителя, который побуждаетъ, ободряетъ и оказываетъ содѣйствіе своему ученику, подготовляя его къ воспитанію.

А слова: «И обложу васъ жилами, и выращу на васъ плоть», напоминаютъ основную фразу, суммирующую весь методъ Сегена: «Вести, такъ сказать, ребенка за руку отъ воспитанія мускульной системы къ воспитанію нервной системы и органовъ чувствъ». Вотъ какими пріемами Сегенъ научалъ идіотовъ ходить, сохранять равновѣсіе въ самыхъ трудныхъ движеніяхъ тѣла,—какъ, напримѣръ, при восхожденіи на лѣстницу, прыганьи и т. п.—и, наконецъ, чувствовать: онъ начиналъ съ воспитанія мускульныхъ ощущеній помощью прикосновеній и опредѣленія температурныхъ различій, а кончалъ воспитаніемъ отдѣльныхъ видовъ чувствительности. Но когда воспитаніе не идетъ дальше этого, мы лишь учимъ дѣтей приспособляться къ растительному существованію. «Призови духъ»,— гласитъ пророчество,— «и духъ войдетъ въ нихъ, и они оживутъ». И въ самомъ дѣлѣ, Сегенъ ведетъ дѣтей отъ растительной жизни къ духовной, «отъ воспитанія чувствъ къ общимъ понятіямъ, отъ общихъ понятій къ абстрактной мысли, отъ абстрактнаго мышленія къ нравственности». Но когда эта удивительная работа продѣлана, и идіотъ, благодаря кропотливому физіологическому анализу и постепенности метода, сдѣлался человѣкомъ, онъ все же еще низшее существо посреди своихъ ближнихъ, онъ личность, которая никогда не въ состояніи будетъ вполнѣ приспособиться къ соціальной средѣ. «Изсохли кости наши, и погибла надежда наша: мы оторваны отъ корня».

Вотъ другая причина, по которой скучный методъ Сегена такъ часто бросали педагоги: колоссальная трудность средствъ не оправдала цѣли. Такъ и напрашивалась мысль: «Сколько еще надо сдѣлать для нормальныхъ дѣтей!».

* * *

Оправдавъ на дѣйствительномъ опытѣ свою вѣру въ методъ Сегена, я отстранилась отъ активной работы надъ отсталыми

и принялась за болѣе тщательное изученіе сочиненій Итара и Сегена. Я испытывала потребность остановиться и пораздумать. Я сдѣлала вещь, которой никогда еще не дѣлала и на которую, пожалуй, не многіе бы отважились,—я перевела на итальянскій и переписала собственной рукою сочиненія этихъ людей отъ начала до конца, изготовивъ для себя книги, какія дѣлали встарь бенедиктинцы до книгопечатанія. Я писала медленно и старательно, дабы имѣть время взвѣсить смыслъ каждаго слова и вчитаться въ самый *духъ* автора. Едва окончивъ переписывать 600 страницъ французской книги Сегена, я получила изъ Нью-Іорка подержаный экземпляръ англійской книги, изданной въ 1866 г. Этотъ старый томъ отыскался среди книгъ разрозненной библіотеки одного ньюіоркскаго врача. Я перевела его при содѣйствіи одной англичанки. Этотъ томъ мало что прибавилъ въ смыслѣ новыхъ педагогическихъ экспериментовъ, но зато въ немъ трактовалась *философія* опытовъ, описанныхъ въ первомъ томѣ. Человѣкъ, тридцать лѣтъ изучавшій ненормальныхъ дѣтей, высказывалъ мысль, что *физіологическій методъ*, имѣющій въ своей основѣ индивидуальное изслѣдованіе питомца, и свои воспитательные пріемы построившій на анализѣ физіологическихъ и психологическихъ явленій, долженъ имѣть приложеніе и къ нормальнымъ дѣтямъ. Онъ вѣрилъ что этотъ шагъ откроетъ пути къ полному перерожденію человѣчества, и меня сильно захватила идея огромной и важной работы, которая могла бы реформировать школу и всю область воспитанія.

Около этого времени я записалась въ университетъ по отдѣлу философіи и слушала курсы экспериментальной психологіи, лишь недавно учрежденные при итальянскихъ университетахъ, а именно: въ Туринѣ, Римѣ и Неаполѣ. Въ это же время я вела изслѣдованія по педагогической антропологіи въ начальныхъ школахъ, изучая пріемы, употреблявшіеся при воспитаніи нормальныхъ дѣтей. Эта работа привела меня къ преподаванію педагогической антропологіи въ римскомъ университетѣ.

* * *

Я давно желала испытать методы для отсталыхъ надъ нормальными дѣтьми перваго элементарнаго класса, но мнѣ не приходило въ голову обратиться въ дома или учрежденія, вѣдающіе очень маленькихъ дѣтей. На эту новую мысль меня натолкнулъ слѣпой случай.

Это было въ концѣ 1906 г., когда я только что вернулась изъ Милана, гдѣ засѣдала въ комитетѣ международной выставки по присужденію наградъ за работы по научной педагогикѣ и экспериментальной психологіи. Мнѣ представился блестящій случай: Эдоардо Таламо, генеральный директоръ римскаго «Института дешевыхъ квартиръ», предложилъ мнѣ заняться организаціей *младенческихъ школокъ (дѣтскихъ садовъ)* въ его образцовыхъ домахъ.

Синьору Таламо пришла въ голову счастливая мысль собрать въ большомъ помѣщеніи всѣхъ малютокъ въ возрастѣ отъ трехъ до семи лѣтъ, принадлежащихъ жильцамъ образцоваго дома. Игры и занятія этихъ дѣтей должны были происходить подъ руководствомъ учительницы, которая имѣла бы квартиру въ томъ же домѣ.

Предполагалось, что при каждомъ домѣ будетъ своя школа, и такъ какъ Институту дешевыхъ квартиръ уже принадлежало въ Римѣ свыше 400 домовъ, то дѣло обѣщало быстро развиваться. Первую школу предстояло открыть въ январѣ 1907 г. въ огромномъ домѣ въ кварталѣ Санъ-Лоренцо. Въ этомъ кварталѣ Институту принадлежало уже пятьдесятъ восемь домовъ, а по плану сеньора Таламо мы вскорѣ должны были получить возможность открыть шестнадцать такихъ «домовыхъ школъ».

Этотъ новый видъ школы получилъ отъ синьоры Ольги Лоди, нашего общаго друга съ г. Таламо, удачное названіе: Casa dei Bambini, «Дѣтскій домъ», или «Домъ ребенка». Подъ такимъ названіемъ и была открыта первая изъ нашихъ школъ, 6 января 1907 г., на Via dei Masi, 58. Она была ввѣрена попеченіямъ Кандиды Нучителли, подъ моей отвѣтственностью и руководствомъ.

Я съ первой минуты оцѣнила всю огромную общественную и педагогическую важность подобныхъ учрежденій; и если въ ту пору мои чаянія славнаго будущаго казались преувеличенными, то въ настоящее время многіе начинаютъ соглашаться, что я угадала вѣрно.

7-го апрѣля того же 1907 г. въ кварталѣ Санъ-Лоренцо былъ открытъ второй «дѣтскій домъ»; а 18 октября 1908 г. открытъ былъ еще одинъ домъ миланскимъ Гуманитарнымъ Обществомъ въ кварталѣ, населенномъ рабочими. «Рабочій домъ» этого общества взялъ на себя изготовленіе дидактическихъ матеріаловъ (учебныхъ пособій).

4-го ноября былъ открытъ третій «Домъ ребенка» въ Римѣ, но уже не въ рабочемъ кварталѣ, а въ современной постройкѣ средняго пошиба, находящейся на Via Famagosta, въ части города, называющейся Prati di Castello; въ январѣ 1909 г. Итальянская Швейцарія начала преобразовывать свои дѣтскіе пріюты, гдѣ раньше была принята система Фребеля, въ «Дома ребенка», усвоившіе наши пріемы и матеріалы.

* * *

«Домъ ребенка» имѣетъ двоякое значеніе: значеніе общественное, обусловленное той его особенностью, что онъ «школа внутри дома,» и чисто педагогическое значеніе, благодаря *пріемамъ воспитанія очень юныхъ дѣтей*, которые я подвергла провѣркѣ.

Какъ я ужъ указывала, предложеніе г-на Таламо дало мнѣ въ руки удобный случай приложить къ нормальнымъ дѣтямъ методы воспитанія недоразвитыхъ, и при томъ не въ возрастѣ начальной школы, но въ возрастѣ дѣтскихъ пріютовъ. Если мыслима параллель между недоразвитымъ и нормальнымъ ребенкомъ, то только въ періодѣ ранняго младенчества, когда *ребенокъ, лишенный дара развитія, и ребенокъ, еще неразвившійся*, въ нѣкоторыхъ отношеніяхъ тождественны. Очень юный ребенокъ еще не пріобрѣлъ увѣренной координаціи мускульныхъ движеній, почему онъ говоритъ плохо и оказывается не въ

состоянiи выполнять обыкновеннѣйшiе житейскiе акты, какъ, напримѣръ, застегивать и разстегивать платье. Органы чувствъ, какъ напр. способность аккомодацiи глаза, еще не вполнѣ развиты; рѣчь примитивна и обнаруживаетъ дефекты, характерные для рѣчи младенца. Трудность сосредоточить вниманiе, общая неустойчивость и т. п.—все это черты, роднящiя нормальнаго ребенка съ ребенкомъ недоразвитымъ.

Прейеръ въ своемъ психологическомъ очеркѣ дѣтскаго возраста также отмѣчаетъ параллель между патологическими дефектами рѣчи и дефектами рѣчи нормальныхъ дѣтей, находящихся въ процессѣ развитiя.

Слѣдовательно, прiемы, которые даютъ возможность развиться духовной личности слабоумнаго, могутъ *содѣйствовать развитiю маленькихъ дѣтей*, и ихъ надлежитъ приспособить въ томъ смыслѣ, чтобы они давали гигiеническое воспитанiе всей личности нормальнаго человѣка. Многiе дефекты перманентнаго свойства, какъ напр. дефекты рѣчи, ребенокъ прiобрѣтаетъ благодаря тому, что на него не обращалось вниманiя въ самый важный перiодъ его развитiя — въ перiодъ отъ трехъ до шести лѣтъ, когда складываются и укрѣпляются его главныя функцiи.

Вотъ въ чемъ значенiе моего педагогическаго эксперимента въ «домахъ ребенка». Онъ—результатъ ряда опытовъ, продѣланныхъ мною при воспитанiи юныхъ дѣтей съ прiемами, уже примѣнявшимися къ недоразвитымъ. Работа моя отнюдь не исчерпывалась чистымъ и прямымъ приложенiемъ къ маленькимъ дѣтямъ метода Сегена, въ чемъ легко убѣдится всякiй, ознакомившiйся съ трудами этого автора. Безспорно, однако, что въ основѣ моихъ двухгодичныхъ попытокъ лежитъ экспериментъ, восходящiй ко днямъ французской революцiи и составляющiй плодъ усердной работы Итара и Сегена. О себѣ скажу, что я, черезъ тридцать лѣтъ по выходѣ второй книги Сегена, подхватила идеи, и, смѣю сказать, трудъ этого великаго человѣка съ тѣмъ же воодушевленiемъ, съ какимъ онъ принялъ наслѣдiе трудовъ и мыслей своего учителя Итара. За *десять лѣтъ* я не только произвела практическiе эксперименты согласно ихъ

методамъ; я духовно впитала въ себя труды этихъ благородныхъ и самоотверженныхъ людей, оставившихъ человѣчеству столь живыя доказательства своего безвѣстнаго героизма. Такимъ образомъ въ моей десятилѣтней работѣ до нѣкоторой степени можно видѣть сводку сорокалѣтнихъ трудовъ Итара и Сегена. Въ этомъ смыслѣ можно выразиться, что пятьдесятъ лѣтъ дѣятельной работы предшествовали и подготовили кратковременный опытъ двухъ годовъ; я думаю, что не ошибусь, если скажу, что предлагаемые эксперименты суммируютъ послѣдовательные труды трехъ врачей, которые, отъ Итара до меня, въ большей или меньшей степени намѣтили первые шаги по пути психіатріи.

Какъ положительный факторъ цивилизаціи народа «дома ребенка» заслуживаютъ особой книги. Въ самомъ дѣлѣ, они разрѣшили столько общественныхъ и педагогическихъ проблемъ чуть не утопическими пріемами, что стали виднымъ элементомъ современнаго преобразованія жилища, завершенія котораго можно ждать черезъ немного лѣтъ. Въ этомъ смыслѣ они близко затрагиваютъ самую важную сторону соціальнаго вопроса, — ту сторону, которая касается интимной или домашней жизни народа.

Достаточно будетъ воспроизвести здѣсь вступительную рѣчь, прочитанную мною при открытіи второго «Дома ребенка» въ Римѣ и изложить регламентъ *, который я редактировала въ согласіи съ пожеланіями г. Таламо. Нужно отмѣтить, что клубъ, на который я ссылаюсь, и аптека, являющаяся также амбулаторной пріемной для медицинскаго и хирургическаго леченія (всѣ эти учрежденія *не взимаютъ платы* съ квартиронанимателей) уже функціонируютъ. Въ «Современномъ домѣ»—«Casa Moderna» на Prati di Castello, открытомъ 4 ноября 1908 г. щедротами г. Таламо,—предполагается также открыть «соціализованную кухню».

---

* См. конецъ III главы.

Рѣчь, читанная на открытіи «Дома Ребенка».

Представьте что мы въ эту минуту находимся въ одной изъ пышныхъ залъ, какія намъ радушно открываетъ высококультурная столица Италіи, и какой-нибудь видный ораторъ привелъ намъ сцену изъ «Дна» Максима Горькаго, а кончилъ цитатой изъ Кардуччи, который въ *Смерти богатой и прекрасной женщины* воспѣваетъ глубочайшее человѣческое горе; не гибель красивой женщины

.... «Иныя тайныя страданья
Я знаю, бѣдствія иныя» ....

но жизнь бѣдняковъ въ ихъ мрачныхъ лачугахъ, исторгнувшую у геніальнаго поэта вопль:

.... «Откройте
Юдоль неизреченной нищеты»....

И представьте, что въ эту минуту раздается голосъ:

«Ступайте, загляните въ эти пріюты страданія и черной нищеты, ибо тамъ выросли оазисы довольства, опрятности, покоя. Бѣдняки получатъ идеальный домъ, который будетъ имъ принадлежать. Въ кварталахъ, гдѣ царили порокъ и нищета, идетъ работа нравственнаго искупленія. Душа народа раскрѣпощается отъ цѣпей порока, отъ мрака невѣжества. Малыя дѣти тамъ получатъ свой собственный «Домъ». Новыя поколѣнія идутъ навстрѣчу новой эрѣ, навстрѣчу времени, когда нищету будутъ не оплакивать, но побѣждать. Надвигается эпоха, когда мрачные притоны порока и скорби отойдутъ въ прошлое, и средь живыхъ не останется отъ нихъ и слѣда.» Какія чувства бы мы испытали! Мы поспѣшили бы туда, какъ волхвы, руководимые видѣньемъ и звѣздой, спѣшили въ Вифлеемъ!

Я это сказала, дабы вы оцѣнили все огромное значеніе и истинную красоту этого скромнаго помѣщенія: оно словно часть дома, отдѣленная материнской рукою для пользы и счастья

дѣтей этого квартала. Это второй «Домъ ребенка», учрежденный въ злополучномъ кварталѣ Санъ-Лоренцо *.

Кварталъ Санъ-Лоренцо пользуется громкой извѣстностью: едва ли не каждый день всѣ газеты города пестрѣютъ отчетами о его скорбныхъ событіяхъ. Но многіе, по всей вѣроятности, не знакомы съ происхожденіемъ этой части Рима. Здѣсь никогда не предполагалось строить жилищъ для народа. И въ самомъ дѣлѣ, Санъ-Лоренцо не *народный* кварталъ, а кварталъ *бѣдняковъ*. Это кварталъ, гдѣ ютится скудно оплачиваемый, а часто и безработный труженикъ — обычный типъ въ городѣ, не имѣющемъ фабричной промышленности. Это пріютъ тѣхъ, кто отбываетъ надзоръ послѣ тюремнаго заключенія. Здѣсь всѣ они безпорядочно скучены, всѣ перемѣшались.

Округъ Санъ-Лоренцо возникъ между 1884 и 1888 годами, въ періодъ жестокой строительной горячки. Соображенія соціальныя или гигіеническія при постройкѣ этихъ новыхъ домовъ не принимались въ разсчетъ. Цѣль строителей заключалась просто въ томъ, чтобы застроить стѣнами возможно больше земли. Чѣмъ больше застроено мѣста, тѣмъ больше барыша заинтересованнымъ банкамъ и компаніямъ. Все это дѣлалось съ полнѣйшимъ пренебреженіемъ къ зловѣщему будущему, которое готовили строители. Никто, разумѣется, не заботился о прочности возводимыхъ построекъ, ибо никто изъ строителей не разсчитывалъ оставить дома въ своихъ рукахъ.

И когда грянула буря — строительная паника 1888 — 1890 годовъ, — то эти злополучные дома надолго остались безъ жильцовъ. Мало-по-малу, однако, стала ощущаться нужда въ квартирахъ, и огромныя зданія стали наполняться обитателями. Спекулянты, которымъ выпала печальная участь остаться владѣльцами строеній, не могли, да и не хотѣли затрачивать новые капиталы въ придачу къ уже вложеннымъ, и вотъ, дома, построенные съ полнѣйшимъ игнорированіемъ всѣхъ правилъ

* Г-жа Монтессори не завѣдуетъ болѣе работой въ «Домахъ ребенка» квартала Санъ-Лоренцо.

гигіены и немало попорченные своими временными обитателями, стали пріютомъ бѣднѣйшаго населенія города.

Квартиры, предназначавшіяся не для рабочихъ, были очень велики, состояли изъ пяти, шести или семи комнатъ. Эти квартиры сдавались хотя и по очень низкой, сравнительно съ ихъ пространствомъ, цѣнѣ, но превышавшей средства бѣдной семьи. Это родило новое зло — поднаемъ. Квартиронаниматель, снявшій шесть комнатъ за 40 лиръ (т. е. франковъ) въ мѣсяцъ, сдаетъ каморки по 8 — 10 лиръ тѣмъ, кто въ состояніи ихъ платить, а жильцамъ побѣднѣе — уголъ или коридоръ и, такимъ образомъ, помимо даровой квартиры выручаетъ еще лиръ 80 и болѣе въ мѣсяцъ. Это значитъ, что для него въ большой мѣрѣ разрѣшенъ вопросъ существованія и что онъ во-всякомъ случаѣ увеличиваетъ свой доходъ путемъ лихоимства. Квартиронаниматель, слѣдовательно, спекулируетъ на нищетѣ своихъ соквартирантовъ, ссужая ихъ вдобавокъ мелкими суммами за проценты, обычно соотвѣтствующіе франку въ недѣлю за десятифранковый заемъ, — что равносильно 500% годовыхъ. Такимъ образомъ, въ поднаймѣ мы имѣемъ предъ собою самую жестокую форму лихоимства: лихоимства, которое лишь бѣднякъ умѣетъ практиковать надъ бѣднякомъ. Къ этому добавимъ скученность, смѣшеніе половъ, безнравственность, преступность. Время отъ времени газеты приподнимаютъ завѣсу надъ этими жилищами: многолюдная семья, подрастающіе мальчики и дѣвочки спятъ въ одной комнатѣ; а уголъ комнаты занятъ посторонней женщиной, принимающей ночныхъ визитеровъ. Это видятъ дѣти обоего пола; здѣсь зажигаются дурныя страсти, ведущія къ преступленіямъ и кровопролитіямъ, и на короткій мигъ обнажается передъ нами, въ изображеніи газетной статьи, какая-нибудь деталь нищеты массъ.

Всякій, впервые вступающій въ одно изъ такихъ помѣщеній, испытываетъ изумленіе и ужасъ. Это зрѣлище подлинной нищеты, отнюдь не похожей на яркую картину, которую онъ себѣ рисовалъ. Здѣсь мы входимъ въ царство тѣней, и прежде всего насъ поражаетъ мракъ, даже въ полдень не дающій возможности азглядѣть детали обстановки.

Нѣсколько пріучивъ глазъ къ темнотѣ, мы начинаемъ различать очертанія постели, на которой, скрючившись, лежитъ фигура, — кто-нибудь больной и страдающій. Если мы принесли деньги отъ какого-нибудь общества взаимопомощи, то необходимо зажечь огарокъ, чтобы можно было пересчитать деньги и расписаться въ получкѣ. О, какъ часто, толкуя на соціальныя темы, мы пробавляемся туманными фразами, рисуя себѣ разныя фантастическія детали, вмѣсто того, чтобы подготовиться къ правильному сужденію о предметѣ путемъ личнаго ознакомленія съ фактами и условіями.

Мы серьезнѣйшимъ образомъ обсуждаемъ вопросъ о домашнемъ обученіи школьниковъ, между тѣмъ какъ для многихъ изъ нихъ домъ означаетъ соломенный тюфякъ, брошенный въ уголъ мрачной лачуги. Мы хотимъ заводить летучія библіотеки, дабы бѣдняки могли читать на дому. Мы собираемся посылать имъ на домъ книги, вліяніе которыхъ подняло бы ихъ на болѣе высокій жизненный уровень. Мы надѣемся съ помощью печатной строки просвѣтить этихъ бѣдныхъ людей по части гигіены, нравственности, культуры, и этимъ обнаруживаемъ свое глубокое невѣжество въ вопросѣ о самыхъ вопіющихъ ихъ нуждахъ. У многихъ изъ нихъ нѣтъ даже свѣта, чтобы читать. Передъ этимъ пролетаріемъ лежитъ задача гораздо болѣе глубокая, чѣмъ духовное саморазвитіе: вопросъ идетъ о томъ, какъ прожить!

Говоря о дѣтяхъ, рождающихся въ этихъ трущобахъ, мы должны измѣнить даже нашъ условный языкъ, ибо имъ не приходится «узрѣть дневной свѣтъ»: они рождаются во мракѣ. Они растутъ средь ядовитыхъ испареній, окружающихъ скученныя человѣческія массы. Эти дѣти не могутъ не быть грязны тѣломъ, ибо запаса воды въ жилищѣ, разсчитанномъ на трехъ или на четырехъ человѣкъ, едва хватаетъ даже для питья на двадцать - тридцать душъ.

Итальянцы приравняли свое слово «casa,» домъ, къ почти священному смыслу англійскаго слова «home» — закрытый храмъ семейной любви, доступный только милымъ сердцу. Сколь далеко отъ этого понятія положеніе той массы, у которой вовсе

не имѣется «casa», а лишь мерзостныя стѣны, межъ которыми выставляются къ позорному столбу сокровеннѣйшіе житейскіе акты. Здѣсь нѣтъ мѣста ни тайнѣ, ни скромности, ни деликатности. Здѣсь часто не бываетъ даже свѣта, воздуха, воды! Здѣсь наше представленіе о домѣ, какъ о чемъ-то существенно необходимомъ для воспитанія массъ, какъ о чемъ-то такомъ, что, вмѣстѣ съ семьею, образуетъ единственно-прочный фундаментъ общественнаго строя, звучитъ жестокою насмѣшкой. Забывая это, мы становимся не практиками - реформаторами, но поэтами-мечтателями.

Въ описанныхъ мною условіяхъ этимъ людямъ и пристойнѣй, и здоровѣе искать убѣжища на улицахъ и здѣсь выращивать дѣтей. А какъ часто эти улицы становится ареною кровопролитій, ссоръ и зрѣлищъ столь гнусныхъ, что ихъ отказываешься понимать. Не сообщаютъ ли газеты о женщинахъ, которыхъ преслѣдуютъ и убиваютъ ихъ пьяные мужья! О дѣвушкахъ съ бѣдою хуже смерти, замученныхъ негодями-мужчинами! Мы видимъ вещи, не поддающіяся описанію—несчастную женщину, брошенную въ канаву пьяными людьми, натѣшившимися надъ ней. Сюда съ наступленіемъ дня сбѣгаются окрестныя дѣти; словно сборщики мусора вокругъ мертвой добычи, они съ гикомъ и хохотомъ толпятся около этого обломка женственности, толкая и перебрасывая истерзанный трупъ въ грязи канавы.

И такая картина крайняго озвѣренія возможна у самыхъ вратъ міроваго города, матери цивилизаціи и царицы изящныхъ искусствъ, — возможна только благодаря новому факту, неизвѣстному прошлымъ столѣтіямъ, — именно, *изолліціи нищей массы.*

Въ средніе вѣка изолировали проказу, католики изолировали евреевъ въ гетто; но въ бѣдности никто не видѣлъ опасности и позора, которые слѣдовало бы изолировать. Домишки бѣдняковъ были разсѣяны среди домовъ богачей, и контрастъ между ними составляетъ общее мѣсто литературы вплоть до нашего времени. Когда я еще училась въ школѣ, мои учительницы, въ цѣляхъ нравственнаго назиданія, часто ссылались на при-

мѣръ доброй принцессы, оказывающей помощь обитателямъ сосѣдней лачуги, или добрыхъ дѣтей изъ барскаго дома, несущихъ обѣдъ больной жилицѣ сосѣдняго чердака.

Въ наши дни все это показалось бы фальшивымъ, искусственнымъ, какъ волшебная сказка. Бѣднякамъ ужъ не приходится брать отъ своихъ болѣе счастливыхъ сосѣдей уроковъ вѣжливости и благовоспитанности, они не могутъ надѣяться получить отъ нихъ помощь въ минуту острой нужды. Мы поселили ихъ кучей подальше отъ себя, за стѣнами, предоставивъ имъ брать другъ у друга, въ отчаяніи полной оброшенности, уроки звѣрства и порока. Всякій, въ комъ не заглохла общественная совѣсть, долженъ признать, что мы создали зараженные районы, угрожающіе смертельной опасностью городу, который въ стремленіи навести на все красоту и блескъ согласно эстетическому и аристократическому идеалу, извергъ за свои стѣны все безобразное и больное.

Когда я въ первый разъ шла по этимъ улицамъ, мнѣ казалось, что я нахожусь въ городѣ, пораженномъ катастрофой. Мнѣ казалось, что призракъ недавней борьбы еще преслѣдуетъ этихъ несчастныхъ людей, проходившихъ по этимъ безмолвнымъ улицамъ съ чѣмъ-то въ родѣ ужаса на блѣдныхъ лицахъ. Самое безмолвіе, казалось, вопіяло, что здѣсь жизнь человѣческой массы остановилась, прервалась. Ни стука экипажей, ни даже веселаго голоса вездѣсущаго уличнаго разносчика, ни шарманщика, вертящаго ручку въ чаяніи нѣсколькихъ грошей,—даже эти, столь характерныя для бѣдныхъ кварталовъ развлеченія не являются сюда разогнать мракъ унылаго и тяжкаго безмолвія.

При видѣ этихъ улицъ съ ихъ глубокими трущобами, съ поломанными, искалѣченными крылечками, начинаетъ казаться, будто здѣсь пронеслось огромное наводненіе, смывшее самую землю; при видѣ же домовъ, лишенныхъ всякихъ украшеній, и потрескавшихся ободранныхъ стѣнъ, заключаешь, что въ этомъ кварталѣ скорѣй произошло землетрясеніе. Наконецъ, приглядываясь еще внимательнѣе, мы замѣчаемъ, что во всей

этой густо населенной округѣ не видно ни одной лавки. Населеніе такъ бѣдно, что оказалось невозможнымъ завести даже простонародные базары, гдѣ предметы первой необходимости продаются по самой низкой цѣнѣ. Здѣсь только одинъ родъ торговли, — нѣсколько винныхъ лавокъ, зіяющихъ на прохожаго своими зловонными дверями. Видя все это, мы начинаемъ понимать, что катастрофа, придавившая своей тяжестью этихъ людей, не какая-нибудь судорога природы, а *нищета*, — нищета съ ея неразлучнымъ спутникомъ порокомъ!

Столь бѣдственное и опасное положеніе вещей, на которое время отъ времени обращаютъ наше вниманіе газетные отчеты, пестрѣющіе примѣрами насилій и порока, возмущаютъ сердце и совѣсть нѣкоторыхъ людей, желающихъ сдѣлать какое-нибудь доброе дѣло для нищей массы. Можно сказать, что каждая форма нищеты подсказываетъ особое средство: испробовано все — отъ попытокъ насадить гигіену въ обиходѣ каждаго дома, до учрежденія яслей, дѣтскихъ пріютовъ и амбулаторныхъ больницъ.

Но что есть милосердіе? Немногимъ больше, чѣмъ выраженіе скорби,—жалость, претворенная въ дѣйствіе. Результаты подобной формы благотворительности не могутъ быть велики, отсутствіе же постояннаго притока средствъ и недостатокъ организаціи суживаютъ число благодѣтельствуемыхъ; съ другой стороны, размѣры и распространенность зла требуютъ обширной и энергичной работы, направленной къ раскрѣпощенію всего населенія района. Только организація, которая, работая для блага другихъ, сама будетъ расти и укрѣпляться благосостояніемъ, создаваемымъ ею, будетъ умѣстна въ этомъ районѣ и создастъ прочное доброе дѣло.

Отвѣтомъ на эту грозную потребность и явилась огромная благожелательная работа Римскаго Института дешевыхъ квартиръ. Прогрессивной и вполнѣ современной постановкой этого дѣла мы обязаны Эдоардо Таламо, генеральному директору Института. Его оригинальные, широкіе и вмѣстѣ практичные планы *не имѣютъ примѣра* въ Италіи, либо въ другихъ мѣстахъ.

Институтъ основанъ въ Римѣ три года тому назадъ; онъ поставилъ себѣ цѣлью скупать городскіе дома, перестраивать ихъ, приводить въ доходное состояніе и управлять ими, какъ управлялъ бы добрый отецъ семейства.

Первымъ пріобрѣтеніемъ его былъ большой участокъ въ кварталѣ Санъ-Лоренцо, гдѣ въ настоящее время Институтъ располагаетъ 58 домами, покрывающими около 30.000 кв. метровъ земли и заключающими въ себѣ, безъ нижняго этажа, 1600 мелкихъ квартиръ. Тысячи народа смогутъ воспользоваться въ этихъ домахъ благодѣтельными реформами Института. Институтъ предполагаетъ передѣлать эти старыя постройки по самымъ новѣйшимъ образцамъ, обративъ столько же вниманія на вопросы гигіены и морали, какъ и на архитектурную сторону. Архитектурныя передѣлки придадутъ домамъ большую и прочную цѣнность, а нравственно-гигіеническія реформы, улучшивъ условія обитанія, сдѣлаютъ доходъ отъ квартиръ болѣе постоянной и опредѣленной величиной.

Институтъ дешевыхъ квартиръ избралъ программу, облегчающую постепенное достиженіе его идеала. Работа идетъ медленно, ибо не легко выселять жильцовъ, когда такъ мало квартиръ, гуманные же принципы, положенные въ основу всего движенія, не позволяютъ торопиться и съ нравственнымъ перевоспитаніемъ массы. До настоящаго времени Институтъ перестроилъ всего лишь три дома въ кварталѣ Санъ-Лоренцо. Планъ преобразованія слѣдующій:

a) Уничтожить въ каждомъ зданіи всѣ его части, построенныя не для созданія уютнаго жилья, но въ чисто коммерческихъ цѣляхъ увеличенія числа жильцовъ. Другими словами, Институтъ снесъ тѣ части строеній, которыя загромождали центральные дворы, и такимъ образомъ избавился отъ темныхъ, плохо провѣтривавшихся квартиръ и пустилъ свѣтъ и воздухъ въ остальныя части дома. Вмѣсто колодцевъ, лишенныхъ свѣта и воздуха, получились огромные свѣтлые дворы, а остальныя квартиры пріобрѣли много больше цѣнности и удобствъ.

b) Увеличить число лѣстницъ и распредѣлить жилыя помѣ-

щенія болѣе практично. Огромныя квартиры въ шесть-семь комнатъ передѣланы въ квартирки объ одной, двухъ или трехъ комнатахъ съ кухней.

Важность подобныхъ преобразованій несомнѣнна какъ съ экономической точки зрѣнія, такъ и съ точки зрѣнія нравственнаго и матеріальнаго благополучія жильцовъ. Обиліе лѣстницъ уменьшаетъ порчу стѣнъ и ступеней, неизбѣжную тамъ, гдѣ по лѣстницамъ движется большое число народа. Жильцы быстрѣе научаются уважать стѣны и пріобрѣтаютъ привычку къ опрятности и порядку. Въ смыслѣ нравственной гигіены важно не только это, но и сокращеніе шансовъ на встрѣчи жильцовъ между собой, особенно позднею ночью.

Разбитіе дома на мелкія квартиры много дало въ смыслѣ нравственнаго оздоровленія. Каждая семья селится особнякомъ, получились *домашніе очаги*, а грозная опасность поднайма со всѣми вредными послѣдствіями скученности и соблазна устранена радикальнѣйшимъ образомъ.

Съ одной стороны это устройство облегчаетъ платежное бремя квартиронанимателей, а съ другой — повышаетъ доходъ владѣльца, который теперь получаетъ прибыль, составлявшую незаконный поборъ при системѣ поднаймовъ. Когда домовладѣлецъ, первоначально сдававшій квартиру въ шесть комнатъ за сорокъ франковъ въ мѣсяцъ, дѣлитъ такое помѣщеніе на три небольшихъ, полныхъ свѣта и воздуха квартирки изъ одной комнаты и кухни, онъ, ясное дѣло, повышаетъ свой доходъ.

Моральное значеніе этой реформы, какъ она обозначилась до настоящаго дня, огромно; она поставила преграду дурнымъ вліяніямъ и наклонностямъ, проистекающимъ отъ скученности и близкаго прикосновенія половъ, и у этихъ бѣдныхъ людей впервые пробудилось сладкое сознаніе свободы въ своемъ домѣ, въ интимномъ кругу семьи.

Но проекты Института идутъ много дальше. Дома, предлагаемые имъ своимъ жильцамъ, не только полны свѣта и воздуха: они въ полномъ порядкѣ и исправности, они чуть не блестятъ, они словно напоены чистотой и цѣломудріемъ. Однако всѣ эти

блага сопряжены съ отвѣтственностью, которую квартиронаниматель долженъ принять на себя, если желаетъ ими пользоваться. Онъ долженъ платить налогъ, дань заботы и *доброжелательства*. Жилецъ, получившій чистый домъ, долженъ поддерживать его въ чистотѣ. Онъ долженъ уважать его стѣны, отъ колоссальнаго главнаго входа и до внутренности собственной квартирки. И кто поддерживаетъ свой домъ въ добромъ порядкѣ, тотъ пользуется уваженіемъ и вниманіемъ, какого заслуживаетъ подобный жилецъ. Такимъ образомъ всѣ жильцы объединяются въ возвышенной борьбѣ за гигіену—для чего имъ нужно лишь *беречь* уже существующее. Это дѣйствительно ново! До сихъ поръ только наши большія національныя зданія имѣли постоянный *фондъ на содержаніе*. Здѣсь же, въ этихъ домахъ, предлагаемыхъ народу, содержаніе дома ввѣряется попеченіямъ ста или болѣе рабочихъ, т.-е. всѣмъ обитателямъ зданія. Уходъ получаетъ почти идеальный характеръ. Жильцы содержатъ домъ въ полной чистотѣ, не позволяя завестись на немъ пятнышку. Домъ, въ которомъ мы сейчасъ находимся, два года находился подъ покровительствомъ единственно своихъ жильцовъ, которые заботились о поддержаніи его въ цѣлости. Не многіе изъ нашихъ домовъ могутъ сравниться по опрятности и свѣжему виду съ этимъ домомъ бѣдняковъ.

Итакъ, мы сдѣлали опытъ, и результаты его замѣчательны. Вмѣстѣ съ любовью къ домашнему уюту жильцы пріобрѣли любовь къ опрятности. Мало того, у нихъ явилась охота украшать свои дома. Институтъ идетъ навстрѣчу ихъ желаніямъ, насаждая деревья и цвѣты во дворахъ и у крылецъ.

Это благородное соревнованіе въ благомъ дѣлѣ рождаетъ чувство особенной гордости, прежде незнакомое обывателямъ квартала: гордости, испытываемой жильцами отъ сознанія, что они владѣютъ самымъ благоустроеннымъ домомъ, что они поднялись на болѣе культурный уровень жизни. Они не просто обитаютъ въ домѣ,—они *умѣютъ жить*, *умѣютъ уважать* домъ, въ которомъ живутъ.

Это дало толчокъ и къ другимъ реформамъ. Въ чистомъ

домѣ вырабатывается и личная опрятность. Въ чистомъ домѣ непереносна грязная мебель, и человѣкъ, живущій въ опрятномъ домѣ, не можетъ не любить опрятности и лично у себя.

Одно изъ важнѣйшихъ гигіеническихъ нововведеній Института—это *ванныя комнаты*. Каждый образцовый домъ имѣетъ особое помѣщеніе для комнаты съ ваннами или душами, съ горячей и холодной водой. Всѣ жильцы по очереди могутъ пользоваться этими ваннами,—какъ, напр., въ другихъ домахъ жильцы по очереди стираютъ бѣлье у дворовыхъ фонтановъ. Это цѣнное удобство развиваетъ въ человѣкѣ любовь къ тѣлесной чистотѣ. Наши холодныя и горячія ванны на дому — большой прогрессъ сравнительно съ общественными банями. Мы даетъ бѣднякамъ одновременно здоровье и комфортъ, открывая лучамъ не только солнца, но и прогресса мрачныя обиталища, еще недавно бывшія гнусными пр тонами нищеты.

Однако, стремясь осуществить идеалъ полуларового содержанія своихъ построекъ. Институтъ встрѣтилъ затрудненіе въ отношеніи тѣхъ дѣтей дошкольнаго возраста, которымъ часто приходится оставаться безъ призора на цѣлый день, когда ихъ родители уходятъ на работу. Эти крошки, не понимая воспитательныхъ мотивовъ, побуждающихъ ихъ родителей поддерживать въ домѣ чистоту, какъ невѣжественные маленькіе вандалы обезображивали стѣны и лѣстницы. И вотъ явилась другая реформа, расходъ на которую, можно сказать, косвенно приняли на себя жильцы, наподобіе того, какъ и уходъ за домомъ. Въ этой реформѣ мы видимъ самую блестящую конверсію налога, до которой только додумывалась городская цивилизація. «Домъ ребенка» заработанъ родителями путемъ ихъ ухода за зданіемъ. Расходы по нему покрываются суммой, которую Институту пришлось бы издержать на ремонтъ. Какая высоконравственная мѣра! Въ «Домѣ ребенка», предназначенномъ исключительно для дѣтей дошкольнаго возраста, трудящіяся матери могутъ оставлять своихъ малютокъ и съ чувствомъ великаго облегченія и свободы заниматься своимъ дѣломъ. Но и это благо, подобно благоустроенности дома, не дается безъ нѣкоторой затраты

заботъ и добраго желанія. Правила, помѣщенныя на стѣнахъ, гласятъ:

«Матери обязуются отпускать своихъ дѣтей въ «Домъ ребенка» въ *опрятномъ видѣ*, и *участвовать* съ директрисой въ воспитательной работѣ».

Такимъ образомъ, два обязательства: физическая и нравственная забота о дѣтяхъ. Если по рѣчамъ ребенка видно, что воспитательная работы школы подрывается вліяніемъ его домашней обстановки, его отсылаютъ обратно къ родителямъ, и это научаетъ ихъ цѣнить предоставленныя имъ преимущества. Родители, которые ведутъ грязную жизнь, дерутся и совершаютъ жестокости, на себѣ ощутятъ все бремя этихъ маленькихъ созданій, столь нуждающихся въ попеченіи. Они увидятъ, что сами же они снова ввергли во тьму безпризорности своихъ малютокъ. Другими словами, родители должны умѣть *заслужить* столь благодѣтельное преимущество, какъ домовая школа для ихъ малютокъ.

Добраго желанія, готовности пойти навстрѣчу требованіямъ Института вполнѣ достаточно, ибо директриса съ большой охотой научитъ, что дѣлать. Правила гласятъ, что мать должна по малой мѣрѣ разъ въ недѣлю ходить на бесѣду съ директрисой, давать ей отчетъ о своемъ ребенкѣ и получать отъ нея совѣты, какіе директриса найдетъ полезнымъ преподать. Эти совѣты, безъ сомнѣнія, освѣтятъ матери вопросы, касающіеся здоровья и воспитанія ея ребенка, ибо при каждомъ изъ «Домовъ ребенка» наряду съ учительницей состоитъ и врачъ.

Директриса всегда къ услугамъ матерей; своей жизнью культурной и образованной личности она являетъ постоянный примѣръ населенію дома, ибо она по обязанности живетъ въ томъ же домѣ, сосѣдкою семействъ всѣхъ ея маленькихъ питомцевъ. Это фактъ огромной важности. Среди полудикихъ людей, въ дома, гдѣ по ночамъ не всякій рѣшался ходить безъ оружія, пришла не только учить, но и *жить той же жизнью* женщина болѣе высокаго круга, воспитательница по профессіи, посвящающая свое время и трудъ дѣлу помощи окружающимъ ее

ближнимъ. Воистину миссіонерка, нравственная царица среди этой публики, она, если только обладаетъ достаточнымъ запасомъ такта и сердечности, можетъ пожать отъ своей соціальной работы небывалую жатву добра.

Домъ этотъ поистинѣ *новый;* онъ — словно греза, далекая отъ осуществленія и все же сбывшаяся. Правда, и прежде благородные люди пытались жить средь бѣдняковъ ради ихъ просвѣщенія, но эта работа не имѣетъ практической цѣнности, если домъ бѣдняка не устроенъ гигіенично, если онъ не даетъ возможности подняться на болѣе высокій уровень жизни. Точно также она не достигнетъ цѣли, если всѣ жильцы дома не объединены общей выгодой или интересомъ, заставляющимъ ихъ трудиться для общаго блага.

Домъ этотъ новъ и педагогической организаціей «Дѣтскаго дома». Это не просто пассивный *пріютъ*, но настоящая школа для воспитанія, и методы ея подсказаны раціональными началами научной педагогіи. Здѣсь слѣдятъ за физическимъ развитіемъ дѣтей, подвергая каждаго ребенка изученію съ антропологической стороны. Лингвистическія упражненія, систематическое воспитаніе чувствъ, упражненія, непосредственно подготовляющія ребенка къ обязанностямъ обыденной жизни, — вотъ основа производимой здѣсь работы. Преподаваніе ведется вполнѣ нагляднымъ способомъ при помощи весьма обильныхъ дидактическихъ матеріаловъ. Я не стану распространяться обо всемъ этомъ. Должна, однако, упомянуть, что при школѣ заведена ванная, гдѣ дѣтямъ устраиваютъ теплое или холодное купанье, а также учатъ умывать руки, лицо, шею, уши. Гдѣ возможно, Институтъ отгораживаетъ клочокъ земли, на которомъ дѣти учатся разводить полезныя овощи.

Обращаю вниманіе, что я касаюсь здѣсь педагогическихъ успѣховъ, достигнутыхъ «Домомъ ребенка» какъ учрежденіемъ. Кому знакомы главныя проблемы школы, тотъ знаетъ, какъ много удѣляется въ настоящее время вниманія великому принципу, идеальному и почти неосуществимому,—идеѣ единенія семьи и школы въ достиженіи воспитательныхъ цѣлей. Но семья

всегда довольно далека отъ школы, и почти всегда недружелюбно настроена къ ея идеаламъ. Она въ родѣ фантома, на который школѣ никакъ не удается наложить своихъ рукъ. Домашній очагъ недоступенъ не только педагогическому прогрессу, но зачастую и соціальному. Теперь же мы впервые видимъ передъ собою возможность достигнуть пресловутаго педагогическаго идеала. Мы помѣстили *школу въ домъ;* и это еще не все. Мы сдѣлали ее въ домѣ *общимъ достояніемъ коллектива*, открывъ взорамъ родителей всю жизнь учительницы и ввѣренную ей высокую миссію.

Эта идея коллективнаго владѣнія школой, — новая, прекрасная и глубоко воспитательная идея.

Родители знаютъ, что «Домъ ребенка» ихъ собственность, что онъ содержится долею вносимой ими квартирной платы. Матери въ любой часъ дня могутъ ходить сюда наблюдать, любоваться кипящей здѣсь жизнью, задумываться надъ нею. Вотъ постоянный стимулъ къ размышленію, вотъ источникъ несомнѣннаго блага дѣтей. Смѣемъ сказать, что матери *обожаютъ* «Домъ ребенка» и директрису. Сколько нѣжныхъ и чуткихъ знаковъ вниманія эти добрыя матери оказываютъ наставницѣ ихъ малютокъ! Часто онѣ оставляютъ сласти или цвѣты на подоконникѣ школы, какъ безмолвный знакъ почтительнаго, чуть не благоговѣйнаго уваженія. И когда послѣ трехлѣтняго искуса матери отправятъ своихъ дѣтей въ обыкновенныя школы, онѣ окажутся отлично подготовленными къ участію въ работѣ воспитанія и будутъ проникнуты чувствомъ, рѣдкимъ у представителей даже самыхъ обезпеченныхъ классовъ, — именно, мыслью, что онѣ должны *заслужитъ* образованнаго сына собственнымъ поведеніемъ, собственной добродѣтелью.

Другой успѣхъ «Дѣтскаго дома», какъ учрежденія, лежитъ въ плоскости научной педагогики. Такъ какъ эта отрасль педагогіи до сихъ поръ базировалась на антропологическомъ изслѣдованіи питомца, то она затронула лишь немногіе изъ положительныхъ вопросовъ, связанныхъ съ реформой воспитанія. Вѣдь человѣкъ не только біологическій, но и соціальный про-

дуктъ, а соціальная среда индивида въ пору воспитанія и есть домъ. Тщетны будутъ усилія научной педагогики перевоспитать юное поколѣніе, если намъ не удастся повліять на среду, въ которой вырастаетъ это поколѣніе! И я убѣждена, что мы, открывъ домъ свѣту новыхъ истинъ и вліянію прогресса, разрѣшили задачу прямого преобразованія *среды* юныхъ поколѣній и, стало быть, практическій вопросъ о приложимости основныхъ принциповъ научной педагогики.

«Домъ ребенка» свидѣтель и другого тріумфа: онъ знаменуетъ первый шагъ къ *соціализаціи дома*. Обитатели подъ собственной кровлей оставляютъ своихъ малютокъ въ мѣстѣ не только надежномъ, но и такомъ, гдѣ они получаютъ всяческій уходъ. Не надо забывать, что *всѣ* матери въ этомъ домѣ пользуются этой привилегіей и съ легкой душой уходятъ на свою работу.

До настоящаго времени лишь одна общественная категорія пользовалась подобнымъ преимуществомъ. Прежде только богатыя женщины могли уходить для разныхъ дѣлъ и забавъ, оставляя дѣтей на рукахъ няньки или гувернантки. Теперь же и женщина изъ народа, обитающая въ такомъ реформированномъ домѣ, можетъ, не хуже иной знатной барыни, сказать: «Я оставила моего сына съ нянькой и гувернанткой.» Болѣе того, словно принцесса крови, она можетъ добавить: «И домашній врачъ слѣдитъ за нимъ, и направляетъ его здоровый ростъ.» Эти женщины, подобно передовымъ англійскимъ и американскимъ матерямъ, имѣютъ «біографическую карту»; карта эта, заполненная директрисой и докторомъ, даетъ матери самое полное представленіе о ростѣ и физическомъ состояніи ея ребенка.

Всѣмъ намъ понятны выгоды соціализаціи среды, напр., соціализаціи экипажа—въ трамваѣ; соціализаціи фонаря, факела — въ уличномъ освѣщеніи; эти социальные факты облегчаютъ сношенія, удлиняютъ нашъ день. Широкое производство полезныхъ предметовъ, созданное промышленнымъ прогрессомъ, дѣлаетъ доступнымъ для очень многихъ чистое бѣлье, ковры, занавѣски, деликатесы, хорошіе пищевые продукты и т. п. Широкое распространеніе всѣхъ этихъ благъ стираетъ кастовыя

различія. Все это мы видѣли на дѣлѣ. Но коммунизація *личности* есть нѣчто новое. Коллективное пользованіе услугами прислуги, няньки, учителя — это современный идеалъ.

«Дома ребенка» демонстрируютъ такой идеалъ, безпримѣрный въ Италіи, да и въ другихъ мѣстахъ. Смыслъ его необычайно глубокъ, ибо онъ отвѣчаетъ потребности вѣка. Мы теперь уже не можемъ говорить, что мать ради удовольствій оставляетъ своихъ дѣтей дома, забывая природный общественный долгъ первостепенной важности, — именно, долгъ заботиться о воспитаніи своего нѣжнаго отпрыска. Нѣтъ, ибо въ наши дни соціальная и экономическая эволюція повелѣваетъ работницѣ занять мѣсто среди кормильцевъ семьи и силой отрываетъ ее отъ обязанности, столь дорогой ея сердцу! Мать такъ или иначе должна оставлять своего ребенка, нерѣдко съ мучительнымъ сознаніемъ, что онъ брошенъ безъ призора. Выгоды учрежденій вродѣ нашего не ограничиваются рабочимъ классомъ, но простираются и на средніе классы, многіе представители которыхъ живутъ умственнымъ трудомъ. Учительницы и воспитательницы часто вынуждены давать частные уроки послѣ школы, и нерѣдко поручаютъ своихъ дѣтей попеченіямъ грубой и невѣжественной «прислуги за все». Недаромъ послѣ перваго же объявленія о «Дѣтскомъ домѣ» на насъ посыпался цѣлый градъ писемъ отъ лицъ средняго класса съ просьбами распространить эти благодѣтельныя реформы и на ихъ жилища.

Слѣдовательно, мы соціализируемъ «функцію матери», женственный долгъ на дому. Вотъ передъ нами практическое рѣшеніе многихъ сторонъ женскаго вопроса, казавшагося совсѣмъ неразрѣшимымъ. Что станется съ домомъ, спрашиваютъ иные, если женщина уйдетъ изъ него? Домъ будетъ преобразованъ и возьметъ на себя обязанности женщины.

Я вѣрю, что въ будущемъ обществѣ соціализація получитъ новыя формы.

Возьмемъ, напримѣръ, больницу; женщина—естественная сидѣлка милыхъ ея сердцу домочадцевъ. Но кто же не знаетъ, какъ часто въ наше время ей приходится отрываться отъ постели

больного и уходить на работу? Конкуренція велика, и манкированіе службой грозитъ прочности мѣста, дающаго ей средства къ существованію. Какое благодѣяніе для женщины имѣть возможность оставить своего больного въ «домовой больницѣ», куда она имѣетъ доступъ въ каждую свободную минуту и право быть съ больнымъ всю ночь!

А сколько это внесетъ прогресса въ гигіену семьи, какъ облегчитъ изоляцію и дезинфекцію помѣщенія! Кому не знакомо отчаянное положеніе бѣдной семьи, когда одинъ изъ дѣтей заболѣваетъ заразной болѣзнью и его надо изолировать отъ прочихъ! У такой семьи часто не случается родни или друзей, къ которымъ можно было бъ отослать здоровыхъ дѣтей.

Болѣе отдаленнымъ, но вполнѣ достижимымъ идеаломъ представляется коммунальная кухня, изъ которой обѣды, заказанные утромъ, посылались бы въ семейную столовую въ подъемникахъ. Такого рода опытъ съ успѣхомъ продѣланъ въ Америкѣ. Подобная реформа представила бы огромную выгоду для тѣхъ семействъ средняго класса, которымъ приходится ввѣрять свое здоровье и питаніе невѣжественнымъ поварихамъ, портящимъ кушанья. Теперь у нихъ въ подобныхъ случаяхъ одна альтернатива: уйти изъ дома въ какой-нибудь кафе съ дешевымъ табль д'отомъ.

Реформа дома должна возмѣстить семьѣ отсутствіе женщины, ставшей добытчикомъ хлѣба. Домъ можетъ сдѣлаться центромъ, сосредоточивающимъ въ себѣ всѣ блага, прежде отсутствовавшія: школы, общественныя бани, больницы и т. п.

Такъ намѣчается тенденція превращать дома, былое гнѣздилище порока и пагубы, въ центры воспитанія, культуры, комфорта. Эта цѣль была бъ достигнута, если бы кромѣ школъ для дѣтей устраивались также клубы и читальни для жильцовъ, особенно мужчинъ, которые могли бы проводить вечера дома съ удовольствіемъ и пользою. Домовый клубъ, столь же полезный и возможный во всѣхъ классахъ общества, какъ и «Домъ ребенка», много способствовалъ бы закрытію игорныхъ домовъ и кафешантановъ, къ великой нравственной пользѣ народа. Пола-

гаю, что Институтъ дешевыхъ квартиръ въ скоромъ времени заведетъ такіе клубы въ своихъ реформированныхъ домахъ въ кварталѣ Санъ-Лоренцо; это будутъ клубы, гдѣ жильцы найдутъ газеты и книги, гдѣ они смогутъ прослушать полезную лекцію.

Итакъ, отъ насъ далека еще опасность разложенія дома и семьи, хотя измѣнившіяся соціально-экономическія условія и вынудили женщину отдавать свое время и силы хлѣбной работѣ. Домъ самъ беретъ на себя нѣжныя обязанности домовитой хозяйки. Наступитъ время, когда квартиронаниматель, отдавъ домовладѣльцу извѣстную сумму, будетъ получать взамѣнъ все, что необходимо для жизненнаго *комфорта*.

Съ такой точки зрѣнія домъ получаетъ въ своей эволюціи еще болѣе высокій смыслъ, чѣмъ выраженный англійскимъ словомъ «home». Онъ состоитъ не изъ однѣхъ стѣнъ, хотя эти стѣны — чистые и свѣтлые стражи интимности, этого священнаго символа семьи. Домъ представляетъ собою нѣчто большее. Онъ живетъ. У него есть душа. Можно сказать, онъ обнимаетъ своихъ обитателей нѣжными, ласковыми руками женщины. Онъ податель нравственныхъ силъ и благодати; онъ печется, онъ насыщаетъ, онъ воспитываетъ малютокъ. Въ немъ усталый рабочій обрѣтетъ покой и радость жизни. Онъ найдетъ въ немъ семейный уютъ и счастье.

Новая женщина, подобно бабочкѣ, вылупившейся изъ куколки, освободится отъ всѣхъ атрибутовъ, прежде дѣлавшихъ ее желанною мужчинѣ лишь какъ источникъ матеріальныхъ благъ и наслажденія. Она, подобно мужчинѣ, станетъ личностью, дѣятельнымъ человѣкомъ, общественнымъ работникомъ; подобно мужчинѣ, она будетъ искать утѣхи и отдыха въ домѣ — въ домѣ реформированномъ и коммунизованномъ.

Она потребуетъ, чтобъ ее любили ради нея самой, а не какъ источникъ наслажденія и покоя. Она потребуетъ любви свободной отъ всѣхъ видовъ рабскаго труда. Цѣль человѣческой любви не эгоистическая цѣль обезпеченія собственнаго довольства — это возвышенная цѣль расширенія свободнаго духа, духа почти

божественнаго, въ красотѣ и любви продолжающаго родъ человѣческій.

Эта идеальная любовь воплощена Фридрихомъ Ницше въ женщинѣ Заратустры, которая сознательно желала, чтобы сынъ ея былъ лучше ея. «Почему ты желаешь меня?» спрашиваетъ она мужчину. «Можетъ быть, боясь опасностей одинокой жизни?»

«Въ такомъ случаѣ удались отъ меня. Я желаю мужчину, который преодолѣлъ себя, который возвеличилъ душу свою. Я желаю мужчину, сохранившаго чистое и крѣпкое тѣло. Я желаю мужчину, жаждущаго соединиться со мною тѣломъ и духомъ для созданія сына! Сына болѣе совершеннаго и крѣпкаго, чѣмъ кто-либо изъ созданныхъ донынѣ!»

Сознательно совершенствовать видъ, укрѣпляя свое здоровье, упражняя свои добродѣтели, — вотъ какова должна быть цѣль семейной жизни человѣка.

Но эту возвышенную идею немногіе себѣ усвоили. И соціализованный домъ будущаго, жизнедѣятельный, предусмотрительный, нѣжный, домъ воспитатель и утѣшитель,—вотъ истинно-достойный домъ человѣческихъ паръ, желающихъ совершенствовать родъ свой и побѣдно вести его къ вѣчной жизни!

Регламентъ «Дома ребенка».

Римскій Институтъ дешевыхъ квартиръ настоящимъ учреждаетъ въ своемъ домѣ №... «*Домъ ребенка*», въ которомъ вольны собираться всѣ дѣти ниже обычнаго школьнаго возраста, принадлежащія семьямъ жильцовъ.

Главная задача «*Дома ребенка*»—безвозмездное предоставленіе дѣтямъ родителей, вынужденныхъ уходить на работу, личнаго попеченія, котораго родители не могутъ имъ дать.

Въ «*Домѣ ребенка*» обращается вниманіе на воспитаніе, на гигіену, на физическое и нравственное развитіе дѣтей путемъ упражненій, соотвѣтствующихъ ихъ возрасту.

При «*Домѣ ребенка*» состоятъ директриса, врачъ и смотритель.

Росписаніе занятій *«Дома ребенка»* устанавливается директрисой.

Въ *«Домъ ребенка»* принимаются всѣ дѣти жильцовъ возрастомъ отъ трехъ до семи лѣтъ.

Родители, желающіе воспользоваться преимуществами *«Дома ребенка»*, не платятъ ничего. Однако, они принимаютъ на себя слѣдующія обязательства:

a) Посылать своихъ дѣтей въ *«Домъ* ребенка» въ урочное время чисто вымытыми и въ опрятной одеждѣ съ передникомъ.

b) Оказывать всяческое уваженіе и почтеніе директрисѣ и всѣмъ лицамъ, состоящимъ при *«Домѣ ребенка»*, и участвовать заодно съ директрисой въ воспитаніи дѣтей. Не менѣе раза въ недѣлю матери обязуются имѣть бесѣду съ директрисой, сообщать ей свѣдѣнія касательно домашней жизни ребенка и получать отъ нея полезные для дѣтей совѣты.

Изъ *«Дома ребенка»* исключаются:

a) Дѣти, являющіеся неумытыми или въ грязной одеждѣ.

b) Дѣти, оказавшіяся неисправимыми.

c) Дѣти, родители коихъ не оказываютъ должнаго уваженія лицамъ, состоящимъ при *«Домѣ ребенка»*, или которыя своимъ дурнымъ поведеніемъ подрываютъ воспитательную работу учрежденія.

При назначеніи годовыхъ премій за наилучшее содержаніе квартиръ будетъ приниматься въ расчетъ мѣра содѣйствія родителей работѣ директрисы по воспитанію ихъ дѣтей.

ОБЩАЯ ЧАСТЬ.

Педагогическіе методы, примѣняемые въ „Домахъ ребенка".

Узнавъ, что въ мое распоряженіе поступитъ классъ маленькихъ дѣтей, я рѣшила сдѣлать эту школу полемъ экспериментальнаго изслѣдованія педагогики и психологіи ребенка. Я исходила изъ точки зрѣнія Вундта,—именно, что психологіи ребенка не существуетъ. Въ самомъ дѣлѣ, экспериментальныя изслѣдованія надъ дѣтьми, какъ напр., изысканія Прейера и Болдуина, были сдѣланы не болѣе какъ на двухъ-трехъ субъектахъ, на дѣтяхъ изслѣдователей. Сверхъ того, психометрическіе инструменты надлежитъ значительно видоизмѣнить и упростить, прежде чѣмъ опрерировать ими надъ дѣтьми, отнюдь не являющими собою пассивныхъ субъектовъ для производства опытовъ. Психологію ребенка можно установить только путемъ внѣшняго наблюденія. Мы должны отказаться отъ всякой мысли о какой бы то ни было записи внутреннихъ состояній, которыя могутъ раскрываться только путемъ самонаблюденія субъекта. Психометрическое изслѣдованіе въ примѣненіи къ педагогикѣ до настоящаго времени ограничивалось только эстезіометрической фазой, т.-е. измѣреніями чувствительности.

Я рѣшила не порывать связи съ изслѣдованіями другихъ, но сохранить независимость въ работѣ. Я удержала лишь одно существенно важное утвержденіе, или, вѣрнѣе, опредѣленіе Вундта, что «всѣ методы экспериментальной психологіи могутъ быть сведены къ одному,—именно, къ правильному и точному наблюденію надъ субъектомъ».

Говоря о дѣтяхъ, мы должны памятовать объ одномъ факторѣ: объ изученіи развитія. И здѣсь я удержала тотъ же общій критерій, не связавъ себя какой либо теоріей дѣятельности ребенка въ зависимости отъ его возраста.

Часть антропологическая.

Въ отношеніи физическаго развитія я первымъ дѣломъ рѣшила урегулировать правила антропометрическаго наблюденія и сдѣлать выборъ важнѣйшихъ наблюденій такого рода.

Я заказала антропометръ, снабженный метрической шкалой отъ 0,50 до 1,50 метра. Небольшой стулъ, вышиною въ 30 сантиметровъ, ставится на площадку антропометра для измѣреній въ сидячемъ положеніи. Въ настоящее время я заказываю антропометры съ платформой по обѣ стороны шеста, несущаго на себѣ шкалу: на одной сторонѣ можно измѣрять полный ростъ, а на другой высоту тѣла въ сидячемъ положеніи. Во второмъ случаѣ «ноль» ставится у 30 сантиметровъ; т.-е. онъ соотвѣтствуетъ сидѣнію стула, утверждаемаго неподвижно. Индикаторы вертикальнаго столба не связаны одинъ съ другимъ, и это даетъ возможность одновременно измѣрять двухъ дѣтей. Такимъ путемъ мы избѣгаемъ неудобствъ и траты времени, сопряженной съ передвиганіемъ сидѣнья, а также и съ хлопотливымъ отсчитываніемъ разницы на метрической шкалѣ.

Упростивъ технику изслѣдованій, я рѣшила ежемѣсячно измѣрять ростъ дѣтей въ стоячемъ и сидячемъ положеніи, а чтобы урегулировать измѣренія соотвѣтственно развитію дѣтей и придать имъ больше правильности, я ввела правило, что измѣренія должны производиться въ тотъ день, въ который у ребенка истекаетъ полный мѣсяцъ его возраста. Для этой цѣли я составила реестръ, расположенный по нижеслѣдующему плану:

День мѣсяца.	СЕНТЯБРЬ.		ОКТЯБРЬ.	
	Ростъ		Ростъ	
	стоя	сидя	стоя	сидя
1				
2				
3				
4				
и т. д.				

Пробѣлы противъ каждой цифры заполняются именемъ ребенка, родившагося въ этотъ день мѣсяца. Благодаря этому, учительница знаетъ, какого ребенка измѣрять въ дни, показанные въ календарѣ, и измѣреніе его она приводитъ въ соотвѣтствіе съ мѣсяцемъ, въ который онъ родился. Этимъ достигается точнѣйшая регистрація, при чемъ учительница не испытываетъ ни утомленія, ни затрудненій.

Что же касается вѣса ребенка, то я постановила измѣрять его каждую недѣлю на вѣсахъ, которые помѣстила въ туалетной комнатѣ, гдѣ дѣтей купаютъ. Соотвѣтственно тому дню, въ который ребенокъ родился, — въ понедѣльникъ, вторникъ, среду и т. д.,—мы взвѣшиваемъ его передъ тѣмъ, какъ купать. Такимъ образомъ купанье дѣтей (вещь хлопотливая въ классѣ, состоящемъ изъ пятидесяти душъ) распредѣляется соотвѣтственно семи днямъ; ежедневно купаются отъ трехъ до пяти дѣтей. Правда, теоретически желательно купать ребенка ежедневно, но для достиженія этого необходима огромная ванна или множество маленькихъ. А между тѣмъ и еженедѣльное купанье сопряжено съ массой затрудненій, и порою отъ него приходится отказываться. Во всякомъ случаѣ, я поставила періодическія взвѣшиванія въ связь съ необходимостью урегулировать купанье дѣтей *).

Ниже мы приводимъ образецъ нашей карты или реестра для записи вѣса дѣтей. На каждый мѣсяцъ отведена страница.

Мнѣ думается, что только описанныя мною антропологическія измѣренія и должны производиться учительницей, какъ единственно допустимыя въ *школѣ*. Прочія же измѣренія должны

---

*) Предлагаю свой пріемъ одновременного купанья дѣтей безъ большой ванны. Можно заказать длинное корыто съ подпорками на днѣ, на которыхъ ставятся небольшіе чаны съ большими отверстіями въ днѣ. Маленькіе чаны наполняются водою изъ большого корыта, по закону равновѣсія жидкостей въ сообщающихся сосудахъ. Когда вода установится, она уже не переходитъ изъ чана въ чанъ, и каждый изъ дѣтей получаетъ собственную ванночку. Опоражнивая корыто, мы одновременно опорожнимъ и ванночки; если дѣлать ихъ изъ легкаго металла, ихъ не трудно вынимать изъ большой ванны для мытья. Не трудно приладить и общую затычку для всей системы.

производиться врачомъ, который долженъ быть спеціалистомъ въ антропологіи младенческаго возраста. Покуда я произвожу эти спеціальныя измѣренія самолично.

	СЕНТЯБРЬ.			
	1-я недѣля Фунтовъ	2-я недѣля Фунтовъ	3-я недѣля Фунтовъ	4-я недѣля Фунтовъ
Понедѣльникъ.				
Вторникъ.				
Среда.				
И т. д.				

Изслѣдованіе, производимое врачемъ, довольно сложно; чтобъ облегчить эти измѣренія, я составила печатныя біографическія карты, образецъ которыхъ ниже дается:

Нумеръ. . . . . *Число*. . . . .
Имя и фамилія. . . . . *Возрастъ*. . . . .
Имена родителей. . . *Возрастъ матери*. . . *Возрастъ отца*. . .
Родъ занятій . . . .
Детали наслѣдственныхъ чертъ . . . .
. . . .
Личныя особенности. . . . .
. . . .

Антропологическія данныя.

Полный ростъ.	Вѣсъ.	Окружность груди.	Ростъ въ сидячемъ положеніи.	Указатель роста*).	Вѣсовой указатель**).	ГОЛОВА.			
						Окружность.	Продол. діам.	Поперечн. діам.	Головной указ.

Тѣлосложеніе. . . . .
Состояніе мышцъ. . . . .
Цвѣтъ кожи. . . . .
Цвѣтъ волосъ. . . . .

ПРИМѢЧАНІЯ.

. . . .
. . . .
. . . .

*) Для полученія указателя роста г-жа Монтессори комбинируетъ ростъ въ сидячемъ и въ стоячемъ положеніи.

**) Вѣсовой указатель опредѣляется комбинаціей высоты и вѣса.

* * *

Какъ мы видимъ, карты самыя простыя. Я остановилась на этомъ типѣ, дающему врачу и учительницѣ возможность вести свои записи самостоятельно, въ зависимости отъ условій ихъ среды.

Этотъ методъ упорядочитъ антропометрическія изслѣдованія, а простота механизма и отчетливость карты гарантируютъ производство тѣхъ наблюденій, которыя я считаю фундаментально важными. Для составленія біографической карты я рекомендую врачу разъ въ годъ производить слѣдующія измѣренія: *окружности головы; двухъ главныхъ діаметровъ головы; окружности груди; и указателей: головного, вѣсового и роста.* Дальнѣйшія указанія относительно выбора этихъ измѣреній можно найти въ моей книгѣ «Педагогическая антропологія.» Врачу рекомендуется производить эти измѣренія въ теченіе той недѣли или по крайней мѣрѣ того мѣсяца, въ который ребенку истекаетъ полный годъ его возраста, — если возможно, и въ самый день рожденія. Это облегчаетъ и задачу врача, придавая измѣреніямъ регулярность. Въ каждой изъ школъ у насъ максимумъ пятьдесятъ дѣтей, и дни рожденія этихъ дѣтей, распредѣленные на 365 дней года, даютъ врачу возможность производить измѣренія исподволь, и эта работа не ложится на него тяжелымъ бременемъ. На учительницѣ лежитъ обязанность сообщать врачу даты рожденія дѣтей.

Эти антропометрическія измѣренія имѣютъ и свою воспитательную сторону: благодаря имъ дѣти, оставляя «Домъ ребенка», умѣютъ обстоятельно и увѣренно отвѣчать на слѣдующіе вопросы:

Въ какой день недѣли ты родился?

Какого числа?

Когда день твоего рожденія?

Вмѣстѣ съ тѣмъ они пріобрѣтаютъ любовь къ порядку, а главное, развиваютъ привычку слѣдить за собою. Могу сказать, что дѣти съ большой охотой подвергаются измѣреніямъ; при первомъ взглядѣ учительницы, заслыша слово «ростъ», ребенокъ

немедленно начинаетъ стаскивать башмаки и со смѣхомъ бѣжитъ занять мѣсто на площадкѣ антропометра. Онъ добровольно принимаетъ совершенно правильную позу, и учительницѣ остается лишь отсчитать результатъ по индикатору.

Помимо измѣреній при помощи обыкновенныхъ инструментовъ *(кронциркуля и металлической линейки)*, врачъ отмѣчаетъ также цвѣтъ кожи ребенка, состояніе его мускуловъ, состояніе его лимфатическихъ железъ, крови и т. д. Онъ обращаетъ вниманіе на дефекты сложенія; тщательно записываетъ патологическія состоянія (наклонность къ рахиту, дѣтскіе парезы, косоглазіе и т. д.). Это объективное изслѣдованіе ребенка пригодится врачу, когда онъ найдетъ нужнымъ побесѣдовать съ родителями о состояніи ребенка. Въ случаѣ необходимости врачъ производитъ тщательное санитарное обслѣдованіе жилища ребенка, назначаетъ лѣченіе, борется съ такими заболѣваніями, какъ экзема, конъюктивиты, воспаленія уха, лихорадочныя состоянія, разстройства пищеварительнаго тракта и т. п. Это тщательное изслѣдованіе больного сильно облегчается наличностью *тутъ же въ домѣ больницы*, дающей возможность и лѣчить, и непрерывно наблюдать ребенка.

Я убѣдилась, что обычные вопросы, предлагаемые больнымъ, являющимся въ клиники, не у мѣста въ нашихъ школахъ, ибо члены семействъ, живущихъ въ этихъ домахъ, въ огромномъ большинствѣ люди вполнѣ нормальные.

Поэтому я рекомендую директриссѣ школы почерпать въ бесѣдахъ съ матерями свѣдѣнія болѣе практическаго свойства. Она освѣдомляется объ образованіи родителей и ихъ привычкахъ, о размѣрахъ ихъ заработка, о расходахъ на домашнія нужды и т. п. и на основаніи всего этого составляютъ исторію каждаго семейства приблизительно въ духѣ пріемовъ Ле Плэя. Конечно, это удобно лишь тогда, когда директрисса живетъ въ одномъ домѣ со своими питомцами.

Во всякомъ случаѣ совѣты врача матерямъ касательно гигіеническаго ухода за каждымъ ребенкомъ въ отдѣльности, какъ и его общія указанія по гигіенѣ, должны принести огромную

пользу. Директрисса должна играть роль посредника въ этомъ дѣлѣ, ибо она пользуется довѣріемъ матери, и подобнаго рода совѣты, естественно, должны исходить отъ нея.

Окружающая среда. Классная мебель. — Методъ *наблюденія*, безъ сомнѣнія, долженъ включать въ себя и *методическое наблюденіе* морфологическаго развитія дѣтей. Но я повторяю, что хотя этотъ элементъ входитъ необходимой частью въ составъ метода, самый методъ основанъ не на этомъ частномъ видѣ наблюденія.

Методъ наблюденія покоится на одномъ главномъ основаніи,— на *свободѣ учащихся въ ихъ самопроизвольныхъ, непосредственныхъ проявленіяхъ*.

Имѣя это въ виду, я первымъ дѣломъ обратила вниманіе на окружающую среду, на обстановку, а послѣдняя, конечно, включаетъ въ себя и меблировку класса. Считая обширную площадку для игръ съ уголкомъ для огорода важной частью школьной среды, я не проповѣдую ничего новаго. Нова, пожалуй, моя идея использованія такого открытаго пространства: оно должно находиться въ прямомъ сообщеніи съ классомъ, такъ, чтобы дѣти могли свободно уходить и приходить по желанію въ теченіе всего дня. Ниже я объ этомъ поговорю обстоятельнѣе.

Главнымъ нововведеніемъ въ меблировкѣ школы я считаю упраздненіе партъ и скамеекъ. Я заказала столы на широкихъ крѣпкихъ восьмигранныхъ ножкахъ, они устойчивы и въ то же время такъ *легки*, что два четырехлѣтнихъ ребенка свободно переносятъ ихъ съ мѣста на мѣсто. Столы четырехъугольны и достаточно велики для того, чтобы по длинной сторонѣ усѣлось двое дѣтей, а при тѣсномъ размѣщеніи нашлось бы мѣсто для троихъ. Кромѣ нихъ, имѣются маленькіе столики, за которыми дѣти работаютъ въ одиночку.

Я заказываю и особые маленькіе стулья. Первоначально они проектировались на плетеныхъ сидѣньяхъ, но опытъ показалъ, что они слишкомъ быстро изнашиваются, и теперь у меня стулья

сплошь изъ дерева. Стульца эти очень маловѣсны и изящнаго вида. Кромѣ того, въ каждомъ классѣ стоятъ удобныя креслица изъ дерева или лозы. Другую принадлежность нашей классной меблировки составляютъ маленькіе умывальники, настолько низенькіе, что ими могутъ пользоваться даже трехлѣтніе малютки. Они крашены бѣлой водоупорной эмалью и кромѣ широкой верхней и нижней полокъ для бѣлыхъ эмалированныхъ мисочекъ и кувшиновъ на нихъ имѣются еще боковыя полочки для мыльницъ, щетокъ для ногтей, полотенецъ и т. п. Есть и ведерца, въ которыя опорожниваются миски. Гдѣ можно, поставлены шкапчики для храненія «своего» кусочка мыла, щеточки для ногтей, зубовъ и т. д.

Въ каждомъ изъ нашихъ классовъ имѣется рядъ длинныхъ низенькихъ шкафовъ, спеціально для помѣщенія учебныхъ пособій (дидактическихъ матеріаловъ). Двери этихъ шкапчиковъ открываются безъ труда, и попеченіе о матеріалахъ ввѣрено самимъ дѣтямъ. На шкапчики мы ставимъ цвѣты въ горшкахъ, вазы съ рыбками, клѣтки съ птичками или игрушки, которыми дѣтямъ предоставляется играть невозбранно. Немало пространства у насъ занято черными досками, подвѣшенными такъ, что до нихъ достаетъ и самый маленькій ребенокъ. При каждой доскѣ—ящичекъ, въ которомъ хранятся мѣлъ и бѣлый холстъ, замѣняющій намъ обыкновенныя вытиралки.

На стѣнахъ развѣшаны картины, подобранныя съ большой осмотрительностью и изображающія незамысловатыя сцены, обычно интересующія дѣтей. Въ нашихъ «Домахъ ребенка» въ Римѣ мы повѣсили копію картины Рафаэля «Мадонна на креслѣ», и эту картину избрали эмблемой «Дома ребенка». Въ самомъ дѣлѣ, «Дома ребенка» знаменуютъ не только соціальный прогрессъ, но и прогрессъ человѣчности: они тѣсно связаны съ высокой идеей материнства, съ прогрессомъ женщины, съ охраною ея потомства. Съ этой высокой точки зрѣнія Рафаэль не только изобразилъ намъ Мадонну божественной матерью, держащей въ своихъ объятіяхъ Младенца, болѣе великаго, чѣмъ она, — онъ рядомъ съ этимъ символомъ материнства помѣстилъ фигуру Св. Іоанна, заступающаго человѣчество. На картинѣ Рафаэля

человѣчество воздаетъ честь материнству, — этому возвышенному фактору конечной побѣды гуманности. Независимо отъ этого прекраснаго символизма картина имѣетъ большую цѣнность, какъ одно изъ величайшихъ произведеній величайшаго художника Италіи. И если суждено наступить времени, когда «дома ребенка» распространятся по всему міру, то намъ хотѣлось бы, чтобъ эта картина Рафаэля нашла себѣ мѣсто въ каждой такой школѣ и этимъ краснорѣчиво говорила о странѣ, въ которой они зародились.

Вотъ наша обстановка.

* * *

Я знаю, какое возраженіе первымъ дѣломъ сдѣлаютъ мнѣ люди, привыкшіе къ стариннымъ пріемамъ дисциплины: въ этихъ школахъ дѣти, двигаясь по классамъ, будутъ опрокидывать столы и стулья, производить шумъ и безпорядокъ. Но это предразсудокъ, издавна укоренившійся въ умахъ тѣхъ, кто занимается съ маленькими дѣтьми, а въ дѣйствительности не имѣющій подъ собой никакихъ основаній.

На протяженіи ряда столѣтій пеленки считались необходимыми для новорожденнаго младенца, а ходульки—для ребенка, начинающаго ходить. Въ школѣ понынѣ признается необходимымъ ставить тяжелыя парты и прикрѣплять стулья къ полу. Всѣ эти вещи базируются на идеѣ, будто ребенокъ долженъ расти въ неподвижности, на старинномъ предразсудкѣ, будто только спеціальное положеніе тѣла даетъ возможность сдѣлать то или иное воспитательное движеніе,—вродѣ того какъ мы считаемъ необходимымъ принимать особую позу, собираясь молиться.

Всѣ наши столики и различныхъ видовъ стульца очень легки и портативны, и мы предоставляемъ ребенку *выбирать* то положеніе, которое ему кажется самымъ удобнымъ. Онъ можетъ располагаться какъ ему *удобно* и какъ угодно сидѣть на своемъ мѣстѣ. И эта свобода—не только внѣшній знакъ свободы, но и средство воспитанія. Если ребенокъ неловкимъ движеніемъ опрокинетъ стулъ, который съ шумомъ рухнетъ на полъ, онъ

получитъ наглядное доказательство своей неловкости; это же движеніе, случись оно среди неподвижныхъ скамеекъ, прошло бы мимо его вниманія. Такимъ образомъ, у ребенка имѣется средство поправлять себя, и, дѣлая это, онъ получаетъ наилучшее свидѣтельство умѣнья, пріобрѣтеннаго имъ: столики и стульца стоятъ неподвижно, безъ шума, на своихъ мѣстахъ. Нетрудно видѣть, что *ребенокъ научился управлять своими движеніями.*

Въ старинномъ методѣ доказательство того, что ребенокъ усвоилъ дисциплину, усматривается въ совершенно обратномъ фактѣ, т.-е. въ неподвижности и безмолвіи самого ребенка,— въ той неподвижности и тишинѣ, которыя препятствуютъ ребенку двигаться съ граціей и увѣренностью и дѣлаютъ его настолько неловкимъ, что когда онъ попадаетъ въ обстановку, гдѣ скамьи и стулья не привинчены къ полу, онъ не въ состояніи двигаться иначе, какъ опрокидывая легкую мебель. Въ «Домахъ ребенка» онъ не только привыкаетъ двигаться граціозно и осторожно, но и начинаетъ понимать смыслъ такого поведенія. Умѣнье двигаться, пріобрѣтенное имъ здѣсь, будетъ ему полезно всю жизнь. Еще ребенкомъ онъ научается вести себя какъ слѣдуетъ, пользуясь въ то же время всей полнотою свободы.

Директрисса «Дома ребенка» въ Миланѣ соорудила подъ однимъ изъ оконъ длинную, узкую полку, на которую ставила столики съ металлическими геометрическими фигурами, примѣняемыми на первыхъ урокахъ рисованія (см. главу о подготовкѣ къ письму). Но полка была слишкомъ узка, и часто случалось, что дѣти, выбирая фигуру, роняли одинъ изъ столиковъ на полъ, съ великимъ шумомъ опрокидывая металлическія фигуры, на немъ лежащія. Директрисса собиралась передѣлать полку, но столяръ все не приходилъ, а тѣмъ временемъ дѣти научились осторожно обращаться съ матеріалами, и столики, хоть и стояли на узкой и покатой полкѣ, перестали падать на полъ.

Осторожно направляя свои движенія, дѣти побѣдили дефектъ этой мебели. Простота или несовершенство предметовъ способствуютъ, такимъ образомъ, развитію *активности* и *ловкости* въ ребенкѣ.

Все это такъ логично, просто. И теперь, когда мы ее провѣрили на дѣлѣ, наша мысль, безъ сомнѣнія, всякому покажется наглядной, какъ Колумбово яйцо.

* * *

Педагогическій методъ *наблюденія* имѣетъ въ своей основѣ *свободу* ребенка, а *свобода есть дѣятельность*.

Дисциплина въ свободѣ—вотъ великій принципъ, который нелегко понять сторонику традиціонныхъ школьныхъ методовъ. Какъ добиться *дисциплины* въ классѣ свободолюбивыхъ дѣтей? Разумѣется, въ нашей системѣ понятіе дисциплины весьма отличается отъ ходячаго понятія ея. Разъ дисциплина основана на свободѣ, то и самая дисциплина обязательно должна быть дѣятельной, активной. Обычно мы считаемъ индивида дисциплинированнымъ только съ той поры, какъ онъ станетъ молчаливымъ, какъ нѣмой, и неподвижнымъ, какъ паралитикъ. Но это—личность *уничтоженная*, а не *дисциплинированная*.

Мы называемъ человѣка дисциплинированнымъ, когда онъ владѣетъ собою и умѣетъ сообразовать свое поведеніе съ необходимостью слѣдовать тому или иному житейскому правилу. Это понятіе *активной дисциплины* нелегко осознать и усвоить, но оно заключаетъ въ себѣ великій *воспитательный* принципъ, весьма отличный отъ безусловнаго и не терпящаго возраженій требованія неподвижности.

Учительницѣ, намѣренной вести ребенка по пути такой дисциплины, необходимо овладѣть спеціальной техникой, если она желаетъ облегчить ему этотъ путь на всю его жизнь, желаетъ сдѣлать его полнымъ господиномъ надъ собою. Такъ какъ у насъ ребенокъ учится *двигаться*, а не *сидѣть неподвижно*, то онъ готовится не къ школѣ, а къ жизни; благодаря привычкѣ и упражненію онъ научается легко и точно выполнять простые акты соціальной жизни. Дисциплина, къ которой мы пріучаемъ ребенка, въ своемъ характерѣ не ограничивается школьной средой, но простирается на соціальную среду.

Свободѣ ребенка должна полагаться *граница* въ коллективномъ интересѣ, а форма ея—то, что мы называемъ воспитанностью. Слѣдовательно, мы должны подавлять въ ребенкѣ все, что оскорбляетъ или непріятно дѣйствуетъ на другихъ, или что носитъ характеръ грубаго или невѣжливаго поступка. Но все остальное,—каждое проявленіе, имѣющее полезную цѣль,—каково бы оно ни было и въ какой бы формѣ ни выражалось, не только должно быть дозволяемо, но и *наблюдаемо* учительницей. Вотъ существенно важный пунктъ; въ своей научной подготовкѣ учительница должна черпать не только умѣнье, но и охоту наблюдать явленія природы. По нашей системѣ она должна оказывать скорѣй пассивное, чѣмъ активное вліяніе, и эта пассивность ея должна слагаться изъ напряженной любознательности и безусловнаго *уваженія* къ явленіямъ, которыя она желаетъ наблюдать. Учительница должна понимать и *чувствовать* свое положеніе *наблюдателя; активность же* должна лежать въ *явленіи*.

Вотъ какими началами должны руководствоваться школы для малютокъ, обнаруживающихъ первыя психическія проявленія своей жизни. Мы не можемъ и предвидѣть всѣхъ послѣдствій заглушенія непосредственной, *самопроизвольной дѣятельности* ребенка въ ту пору, когда онъ только начинаетъ проявлять активность: можетъ быть, мы угашаемъ *самую жизнь. Человѣчность* въ этомъ нѣжномъ возрастѣ сказывается во всемъ своемъ духовномъ блескѣ, подобно тому, какъ солнце являетъ себя на разсвѣтѣ, а цвѣтокъ—въ первомъ развертываніи своихъ лепестковъ. И эти первыя проявленія личности мы должны *чтить* религіозно, благоговѣйно. Цѣлесообразнымъ окажется только такой воспитательный методъ, который будетъ *содѣйствовать* полному развертыванію жизни. А для этого необходимо стараться *не задерживать самопроизвольныхъ движеній и не навязывать произвольныхъ задачъ*. Разумѣется, мы здѣсь не имѣемъ въ виду безполезныхъ или вредныхъ поступковъ, которые надлежитъ *уничтожать, подавлять*.

* * *

Усвоеніе этого метода учителями, не подготовленными къ научнымъ наблюденіямъ, достигается лишь цѣной усердныхъ теоретическихъ и практическихъ занятій; особенно же это необходимо тѣмъ, кто привыкъ къ старымъ, деспотическимъ пріемамъ обыкновенной школы. Мой опытъ подготовки учительницъ къ работѣ въ моихъ школахъ открылъ мнѣ, какая огромная дистанція отдѣляетъ прежніе методы отъ новыхъ. Даже интеллигентная учительница, усвоившая основной принципъ, съ большимъ трудомъ проводитъ его на дѣлѣ. Она не можетъ взять въ толкъ, что ея новая роль лишь съ виду *пассивна*, подобно работѣ астронома, который неподвижно сидитъ у телескопа, межъ тѣмъ какъ въ пространствѣ вращаются міры. Идею, что *жизнь идетъ сама собою*, и, чтобы изучать ее, разгадывать ея тайны или направлять ея дѣятельность, необходимо ее наблюдать и разумѣть, не вмѣшиваясь,— эту идею, говорю я, очень трудно *усвоить* и *провести на практикѣ*.

Учительницу слишкомъ долго учили быть единственно активнымъ, свободно дѣйствующимъ лицомъ въ школѣ; слишкомъ долго ея задача заключалась въ томъ, чтобы подавлять всякую активность въ дѣтяхъ. Когда въ первые дни работы въ «Домѣ ребенка» ей не удается добиться порядка и тишины, она растерянно оглядывается кругомъ, словно проситъ публику извинить ее и засвидѣтельствовать ея невинность. Тщетно твердимъ мы ей, что безпорядокъ въ первыя минуты неизбѣженъ. И, наконецъ, когда мы принуждаемъ ее ничего не дѣлать, а только *наблюдать*, она спрашиваетъ, не лучше ли ей уйти, ибо какая же она теперь учительница!

Понявъ, наконецъ, что ея обязанность — различать, какіе поступки надлежитъ останавливать, а какіе—только наблюдать, учительница старой школы ощущаетъ огромную пустоту въ своей душѣ и начинаетъ терзаться сомнѣніями, по силамъ ли ей новое дѣло. И въ самомъ дѣлѣ, неподготовленная учительница долго еще чувствуетъ себя сбитой съ толку, ошеломленной;

и чѣмъ шире научная подготовка учительницы и ея искушенность въ экспериментальной психологіи, тѣмъ скорѣй открывается ей чудо развертывающейся жизни и пробуждается интересъ къ ней.

Нотари въ своемъ романѣ «Мой дядюшка-милліонеръ» (сатира на современные нравы) со свойственной ему живостью набросалъ яркую картину старинныхъ пріемовъ дисциплины. «Дядюшка», еще ребенкомъ, провинился въ такомъ множествѣ безчинныхъ поступковъ, что переполошилъ весь городъ, и родные въ отчаяніи заключили его въ школу. Здѣсь «Фуфу», какъ его называли, впервые испытываетъ желаніе быть добрымъ и глубокое волненіе, когда, очутясь въ сосѣдствѣ хорошенькой малютки Фуфетты, онъ узнаетъ, что она голодна и не имѣетъ завтрака.

«Онъ оглядѣлся кругомъ, посмотрѣлъ на Фуфетту, взялъ свою корзиночку съ завтракомъ, и, не говоря ни слова, поставилъ ее къ ней на колѣни.

«Затѣмъ онъ убѣжалъ отъ нея прочь и, самъ не зная почему, потупилъ голову, и залился слезами.

«Дядюшка не могъ бы объяснить себѣ причины этой неожиданной вспышки.

«Онъ впервые видѣлъ два добрыхъ глаза, полные печальныхъ слезъ, впервые чувствовалъ волненіе, и въ то же время великій стыдъ обуялъ его,— стыдъ насыщенія на глазахъ того, кому нечего ѣсть.

«Не зная, какъ выразить ей волненіе своего сердца, что сказать ей, дабы она приняла жертву—его корзиночку, и какимъ предлогомъ объяснить эту жертву, онъ отдался во власть этого перваго глубокаго движенія своей маленькой души.

«Фуфетта въ полномъ замѣшательствѣ быстро подбѣжала къ нему. Ласково-ласково она отвела руку, которою онъ закрывалъ свое лицо.

«Не плачь, Фуфу,—тихо, умоляюще говорила она. Можно было подумать, что она обращается къ своей любимой куклѣ изъ тряпокъ,—столько материнской ласки и огня было въ ея лицѣ, склоненномъ надъ угрюмой фигуркой.

«Потомъ дѣвочка поцѣловала его, и дядя мой, сдавшись чувствамъ, переполнявшимъ его сердце, обвилъ руками ея шею и молча, сквозь слезы, вернулъ ей поцѣлуй.

«Наконецъ, глубоко вздохнувъ, онъ отеръ съ лица и глазъ мокрые слѣды своей эмоціи и вновь заулыбался.

«Рѣзкій голосъ раздался съ другого конца двора:

«Эй, вы тамъ, двое! Живѣй идите въ комнаты!

«Это была надзирательница. Она задушила первое движеніе мятежной души съ тою же слѣпой жестокостью, съ какой дѣйствовала бы, разнимая двухъ дерущихся дѣтей.

«Пора было вернуться въ школу — и дѣти должны были вернуться».

Такъ поступали и мои учительницы въ первые дни моей практической работы въ Домахъ ребенка. Онѣ почти машинально удерживали дѣтей въ неподвижности, *не наблюдая и не различая* природы движеній, которыя онѣ останавливали. Такъ, напримѣръ, одна маленькая дѣвочка, собравъ въ кружокъ подругъ и ставъ въ середину, о чемъ то заговорила, сильно жестикулируя. Учительница тотчасъ же подбѣжала къ ней, придержала ея руки, и приказала ей замолчать. Но я, наблюдая ребенка, видѣла, что дѣвочка играетъ въ «учительницы» или въ «мамы» съ другими дѣтьми, которыхъ она учила творить молитву, креститься и т. п.: въ ней уже проснулся *руководитель*. Другой ребенокъ, то и дѣло производившій безпорядочныя и безцѣльныя движенія и считавшійся ненормальнымъ, въ одинъ прекрасный день, съ выраженіемъ глубокой озабоченности, началъ переставлять столы. Его тотчасъ же остановили, такъ какъ онъ производилъ слишкомъ много шуму. А между тѣмъ, въ ребенкѣ это было одно изъ *первыхъ проявленій движеній координированныхъ и направленныхъ къ полезной цѣли*, и, слѣдовательно, этотъ его поступокъ надо было уважать. Съ этой поры ребенокъ сталъ спокойнѣе и бывалъ доволенъ, какъ прочіе, когда ему давали мелкіе предметы, которые онъ могъ переставлять и раскладывать на своемъ столикѣ.

Часто случалось, что когда директриса укладывала въ ко-

робки матеріалы, которымъ она пользовалась, къ ней приближался ребенокъ и подбиралъ предметы съ явнымъ намѣреніемъ подражать учительницѣ. Первымъ движеніемъ ея было отогнать ребенка: «Оставь; ступай на мѣсто». Однако въ этомъ актѣ ребенокъ проявлялъ желаніе услужить, и, значитъ, пора было дать ему урокъ порядка.

Однажды дѣти, смѣясь и болтая, собрались въ кружокъ у миски съ водою, въ которой плавало нѣсколько игрушекъ. Въ нашей школѣ былъ мальчикъ всего двухъ съ половиною лѣтъ. Его оставили внѣ круга въ одиночествѣ, и легко было видѣть, что онъ горитъ любопытствомъ. Я издали наблюдала его съ большимъ вниманіемъ; сперва онъ придвинулся къ дѣтямъ и пытался протискаться между нихъ, но на это у него не хватило силъ, и онъ сталъ озираться во всѣ стороны. Выраженіе мысли на его личикѣ было необычайно интересно. Жалѣю, что у меня не было въ ту пору камеры—сфотографировать его. Взглядъ его упалъ на стульчикъ, и онъ, видно, рѣшилъ придвинуть его къ группѣ дѣтей и затѣмъ вскарабкаться на него. Съ сіяющимъ надеждой личикомъ онъ началъ пробираться къ стулу, но въ эту минуту учительница грубо (она бы, вѣроятно, сказала—нѣжно) схватила его на руки и поднявъ надъ головами другихъ дѣтей, показала ему миску съ водою, воскликнувъ: «Сюда, крошка, смотри и ты!».

Безъ сомнѣнія, ребенокъ, увидавъ плававшія игрушки, не испыталъ той радости, какую долженъ былъ испытать, побѣдивъ препятствіе собственными силами. Желанное зрѣлище не могло принести ему пользы, между тѣмъ какъ осмысленная попытка развила бы его душевныя силы. Въ этомъ случаѣ учительница *помѣшала* ребенку воспитывать себя, не давъ ему взамѣнъ иного блага. Малютка ужъ началъ чувствовать себя побѣдителемъ и вдругъ ощутилъ себя безсильнымъ въ объятіяхъ двухъ сковавшихъ его рукъ. Столь заинтересовавшее меня выраженіе радости, тревоги и надежды растаяли на его личикѣ и смѣнились тупымъ выраженіемъ ребенка, знающаго, что за него будутъ дѣйствовать другіе.

Уставъ отъ моихъ замѣчаній, учительницы давали дѣтямъ полную свободу. Дѣти лѣзли съ ногами на столики, ковыряли пальцами въ носу, и къ исправленію ихъ не дѣлалось никакихъ шаговъ. Другіе толкали товарищей, и на лицахъ этихъ дѣтей я читала выраженіе злобы; учительница же на все это не обращала ни малѣйшаго вниманія. Тогда я вмѣшивалась и показывала, съ какой безусловною строгостью надо останавливать и подавлять все, чего нельзя дѣлать, дабы ребенокъ сумѣлъ ясно отличать добро отъ зла.

Вотъ опорная точка дисциплины, и основы ея должны закладываться именно такимъ путемъ. Эти первые дни всего труднѣе даются учительницѣ. Первое, что долженъ усвоить ребенокъ для выработки активной дисциплины, это — различіе между *добромъ и зломъ*. Задача воспитателя — слѣдить, чтобы ребенокъ не смѣшивалъ *добра* съ *неподвижностью* и *зла* съ *активностью*, чѣмъ нерѣдко грѣшила старая дисциплина. Это—потому, что наша цѣль — дисциплинировать для *дѣятельности*, для *труда*, для *добра*, а не для *неподвижности*, для *пассивности*, для *послушанія*.

Комната, въ которой дѣти движутся цѣлесообразно, осмысленно и добровольно, не совершая грубыхъ или рѣзкихъ актовъ, представляется мнѣ высоко дисциплинированнымъ классомъ.

* * *

Разсаживать дѣтей рядами, какъ въ обыкновенныхъ школахъ, отводить каждому ребенку особое мѣсто и ждать, чтобы они сидѣли совершенно смирно, соблюдая порядокъ въ классѣ, какъ въ собраніи,— всего этого можно добиться позже, *въ начальной стадіи коллективнаго воспитанія*. И въ жизни намъ порой приходится сидѣть тихо и смирно, напр. на концертѣ или на лекціи. А вѣдь и намъ, взрослымъ, это стоитъ немалыхъ усилій.

Если, выработавъ индивидуальную дисциплину, мы сумѣемъ разсадить дѣтей *на ихъ мѣстахъ по порядку* и дать имъ понять, что такъ на нихъ пріятнѣе смотрѣть, что сидѣть въ

порядкѣ *хорошо*, что спокойное и правильное расположеніе ихъ придастъ *уютный и нарядный видъ* классу,— то въ этомъ случаѣ ихъ *смирное* и *безмолвное* сидѣніе на своихъ мѣстахъ будетъ результатомъ своего рода *урока*, но не *приказанія*. Очень важно внушить имъ эту мысль, не слишкомъ сосредоточивая на ней ихъ вниманіе, важно дать имъ ихъ *усвоить принципъ коллективнаго порядка*.

И когда, понявъ эту мысль, они встаютъ, говорятъ, переходятъ съ мѣста на мѣсто, то дѣлаютъ это уже не по недомыслію или незнанію, но потому, что *желаютъ* встать, говорить и т. д., т.-е. они выходятъ *изъ состоянія порядка и покоя*, вполнѣ осознаннаго, съ цѣлью проявить *ту или иную добровольную дѣятельность;* зная, что есть поступки запрещенные, они получаютъ новый импульсъ къ запоминанію и различенію добра и зла.

Движенія дѣтей при выходѣ изъ состоянія порядка съ теченіемъ времени становится все болѣе координированными и совершенными; они пріучаются обдумывать свои акты. Послѣ того, какъ дѣти усвоятъ идею порядка, наблюденіе того, какъ они переходятъ отъ первыхъ безпорядочныхъ движеній къ движеніямъ *стройнымъ и самопроизвольнымъ*,— вотъ что должно быть настольной книгой учительницы. Эта книга должна вдохновлять всѣ ея дѣйствія; это единственная книга, которую она должна читать и перечитывать, если желаетъ стать настоящей воспитательницей. Ребенокъ въ такого рода упражненіяхъ въ извѣстномъ смыслѣ производитъ выборъ своихъ *наклонностей*, вначалѣ осложненныхъ безсознательностью и безпорядкомъ его движеній.

Замѣчательно, съ какой отчетливостью обнаруживаются при этомъ *индивидуальныя различія*; ребенокъ сознательно и свободно *раскрывается* передъ нами.

Есть малютки, сидящіе на своихъ мѣстахъ спокойно, апатично или сонливо; другія встаютъ съ мѣста, ссорятся, дерутся, либо опрокидываютъ разныя деревяшки и игрушки; третьи занимаются выполненіемъ опредѣленныхъ и рѣшительныхъ замысловъ—подвигаютъ стулъ въ уголъ и усаживаются на него, либо



Обѣдъ дѣтей въ школѣ францисканскихъ монахинь въ Римѣ.

оттаскиваютъ незанятый столикъ и раскладываютъ на немъ игру, въ которую намѣрены играть.

Наша идея свободы ребенка — не то простое понятіе свободы, которое мы почерпаемъ изъ наблюденій надъ растеніями, насѣкомыми и т. п. Ребенокъ, въ силу характерной для него безпомощности, съ которою онъ рождается, въ силу его свойствъ, какъ соціальной особи, стѣсненъ *оковами*, *ограничивающими* его активность.

Методъ воспитанія, имѣющій въ основѣ *свободу*, долженъ облегчать ребенку борьбу съ этими многообразными препятствіями. Другими словами, воспитаніе должно приходить къ нему на помощь разумнымъ ослабленіемъ *соціальныхъ узъ*, ограничивающихъ его активность. И по мѣрѣ того, какъ ребенокъ подрастаетъ въ подобной атмосферѣ, его самопроизвольныя проявленія становятся болѣе *отчетливыми* и съ *очевидностью истины* раскрываютъ его натуру. По всѣмъ этимъ причинамъ первые шаги педагогическаго вмѣшательства должны клониться къ развитію въ ребенкѣ самостоятельности.

Самостоятельность.

Человѣкъ не можетъ быть свободенъ, если онъ не самостоятеленъ: поэтому, первыя активныя проявленія индивидуальной свободы ребенка должны быть направляемы такъ, чтобы въ этой активности вырабатывалась его самостоятельность. Маленькія дѣти начинаютъ требовать самостоятельности уже съ момента своего отлученія отъ груди.

Что такое отлученное дитя? Въ сущности это дитя, ставшее независимымъ отъ груди своей матери. Вмѣсто этого единственнаго источника питанія ребенокъ теперь находитъ различные виды пищи; для него источники существованія умножаются въ числѣ, и онъ до нѣкоторой степени можетъ выбирать свою пищу, межъ тѣмъ какъ прежде онъ былъ безусловно ограниченъ одной формой питанія.

Однако онъ все еще зависимъ, ибо не умѣетъ ходить, не умѣетъ

самостоятельно умываться и одѣваться, не умѣетъ *просить* о чемъ либо языкомъ яснымъ и удобопонятнымъ. Въ этотъ періодъ онъ еще въ значительной мѣрѣ является *рабомъ* всякаго встрѣчнаго. Но въ возрастѣ трехъ лѣтъ ребенокъ уже долженъ имѣть возможность проявлять значительную *самостоятельность* и свободу.

Если мы еще не вполнѣ усвоили высокую идею *самостоятельности*, то только потому, что сами еще живемъ въ *рабскихъ* соціальныхъ формахъ. Въ стадіи цивилизаціи, которая терпитъ прислугу, понятіе такой *формы жизни*, какъ *самостоятельность*, не можетъ пустить корней или получить свободное развитіе. Такъ въ эпоху рабства было искажено и затемнено понятіе свободы.

Наши слуги не зависятъ отъ насъ, скорѣй мы зависимъ отъ нихъ.

Строить соціальное зданіе на столь глубокомъ съ гуманной точки зрѣнія грѣхѣ нельзя, не испытавъ на себѣ общихъ его послѣдствій въ формѣ нравственной приниженности. Часто мы почитаемъ себя самостоятельными только потому, что нами никто не командуетъ, а мы командуемъ другими; но баричъ, которому необходимо звать на помощь слугу, въ сущности не самостоятеленъ, ибо онъ ниже своего слуги. Паралитикъ, не могущій снять сапогъ по причинамъ патологическимъ, и принцъ, не смѣющій снять ихъ по причинамъ соціальнымъ, фактически находятся въ одинаковомъ положеніи.

Нація, мирящаяся съ идеей рабства и полагающая, что пользованіе услугами ближняго есть преимущество, живетъ инстинктомъ угодливости; и въ самомъ дѣлѣ, мы слишкомъ легко относимся къ *раболѣпнымъ услугамъ*, называя ихъ красивыми именами, какъ *вѣжливость*, *деликатность*, *доброта*.

А въ дѣйствительности *тотъ, кому служатъ, ограниченъ въ своей самостоятельности*. Эта мысль должна въ будущемъ стать фундаментомъ достоинства человѣка: «Я не желаю услугъ, *ибо* я не *импотентъ*.» Вотъ какую мысль люди должны себѣ усвоить, если хотятъ стать истинно свободными.



Г-жа Монтессори въ саду одной изъ школъ.

Всякая педагогическая мѣра, мало-мальски пригодная для воспитанія малютокъ, должны *облегчать* дѣтямъ вступленіе на этотъ путь самостоятельности. Мы должны учить ихъ ходить безъ посторонней помощи, бѣгать, подниматься и спускаться по лѣстницамъ, подбирать оброненные предметы, самостоятельно одѣваться и раздѣваться, купаться, произносить слова отчетливо и точно выражать свои желанія. Мы должны развивать въ дѣтяхъ умѣнье достигать своихъ индивидуальныхъ цѣлей и желаній. Все это—этапы воспитанія въ духѣ независимости. Обыкновенно мы *прислуживаемъ* дѣтямъ, и это—не только актъ угодливости по отношенію къ нимъ, но и прямой вредъ, ибо этимъ можно заглушить ихъ полезную, самостоятельную дѣятельность. Мы склонны видѣть въ дѣтяхъ нѣчто въ родѣ куколъ, мы ихъ моемъ и кормимъ совершенно такъ же, какъ еслибъ это были куклы. Ни на минуту мы не задумываемся надъ тѣмъ, что если *ребенокъ чего-нибудь не дѣлаетъ, то онъ, очевидно, не знаетъ, какъ это дѣлать.* А вѣдь онъ многое долженъ умѣть дѣлать: вѣдь природа снабдила его физическими средствами для выполненія разнообразныхъ дѣйствій и умственными способностями для изученія того, какъ ихъ выполнять. Нашъ долгъ по отношенію къ ребенку во всякомъ разѣ въ томъ, чтобы *помогать* ему овладѣть полезными актами, какихъ природа требуетъ отъ него. Мать, кормящая своего ребенка и не дѣлающая никакихъ шаговъ, чтобы научить его самостоятельно держать ложку и отыскивать ею ротъ, мать, которая даже не ѣстъ сама на глазахъ ребенка, чтобы онъ видѣлъ, какъ она это дѣлаетъ,— такая мать дурная мать. Она оскорбляетъ основы человѣческаго достоинства въ своемъ сынѣ, она его трактуетъ какъ куклу, а между тѣмъ это—человѣкъ, ввѣренный природою ея попеченіямъ.

Всякому извѣстно, что *обученіе* ребенка искусству самостоятельно ѣсть, умываться и одѣваться — работа гораздо болѣе скучная и трудная, требующая неизмѣримо большаго терпѣнія, чѣмъ кормленіе, умываніе и одѣваніе ребенка. Но первый родъ работы — трудъ воспитателя, а второй родъ работы — легкій

и низменный трудъ слуги. Эта работа легче для матери, но крайне вредна для ребенка, ибо закрываетъ путь и ставитъ препятствія развитію его жизнедѣятельности.

Конечные результаты такого отношенія матери могутъ быть чрезвычайно серьезны. Знатный баринъ, у котораго слишкомъ много слугъ, не только впадаетъ все въ большую зависимость отъ нихъ, но дѣлается въ концѣ концовъ ихъ истиннымъ рабомъ; его мышцы слабѣютъ отъ бездѣятельности и въ концѣ-концовъ утрачиваютъ свою природную способность къ работѣ. Умъ человѣка, не трудящагося надъ удовлетвореніемъ своихъ нуждъ, но требующаго ихъ удовлетворенія отъ другихъ, становится тяжелымъ и неповоротливымъ. Если такой человѣкъ когда-нибудь прозрѣетъ и, сознавъ свое жалкое состояніе, пожелаетъ вернуть свою самостоятельность, онъ убѣдится, что у него не осталось для этого силъ. Вотъ о какихъ опасностяхъ должны думать родители изъ привилегированныхъ классовъ, если желаютъ, чтобы ихъ дѣти самостоятельно и по праву пользовались особыми преимуществами, принадлежащими имъ. Излишняя помощь есть несомнѣнное препятствіе развитію природныхъ силъ.

Восточныя женщины носятъ шаровары, а европейскія — юбки; но первыя еще въ большей степени, чѣмъ послѣднія, изучаютъ, какъ важный элементъ воспитанія, искусство *не двигаться*. Такое отношеніе къ женщинѣ приводитъ къ тому, что мужчина работаетъ не только за себя, но и за женщину, женщина же истощаетъ свои природныя силы и жизнедѣядельность, изнывая въ рабствѣ. Мало того, что ее содержатъ и ей прислуживаютъ,—она уничтожена, умалена въ той индивидуальности, которая принадлежитъ ей по праву ея рожденія въ образѣ человѣческомъ. Какъ отдѣльный членъ общества, она нуль. Она лишена всѣхъ силъ и ресурсовъ, обезпечивающихъ сохраненіе жизни.

Приведу такой примѣръ: по проселочной дорогѣ ѣдетъ коляска, въ которой сидятъ отецъ, мать и ребенокъ. Вооруженный бандитъ останавливаетъ коляску извѣстной фразой: «кошелекъ

или жизнь». При этомъ трое находящихся въ коляскѣ ведутъ себя весьма различнымъ образомъ. Мужчина, мѣткій стрѣлокъ, вооруженный револьверомъ, быстро выхватываетъ его и стрѣляетъ въ грабителя. Мальчикъ, вооруженный только свободой и легкостью своихъ ногъ, вскрикиваетъ и ударяется въ бѣгство. Женщина, ничѣмъ не вооруженная ни отъ искусства, ни отъ природы (ибо ноги, непривыкшія бѣгать, путаются въ юбкахъ), испускаетъ вопль ужаса и падаетъ безъ чувствъ.

Эти три различныхъ реакціи находятся въ тѣснѣйшей связи со степенью свободы и самостоятельности каждаго изъ трехъ индивидовъ. Упавшая въ обморокъ — это женщина, пальто которой носятъ услужливые кавалеры, бросающіеся поднимать оброненный ею предметъ и всячески старающіеся избавить ее отъ малѣйшаго усилія.

Пагуба сервилизма и зависимости не только въ безполезномъ «прожиганіи жизни», культивирующемъ безпомощность, но и въ развитіи индивидуальныхъ чертъ, слишкомъ ясно свидѣтельствующихъ о вырожденіи, объ извращеніи нормальной человѣческой натуры. Я имѣю въ виду властность, деспотизмъ, примѣры котораго намъ слишкомъ хорошо извѣстны. Деспотизмъ развивается рука объ руку съ безпомощностью. Онъ — внѣшній признакъ душевнаго состоянія того, кто существуетъ трудомъ другихъ людей. Слишкомъ часто хозяинъ является тираномъ своего слуги. Деспотизмъ — духъ надсмотрщика, поставленнаго надъ рабомъ.

Представимъ себѣ умнаго и искуснаго работника, не только способнаго сдѣлать много превосходной работы, но и полезнаго совѣтчика мастерской, умѣющаго руководить и направлять общую дѣятельность среды, въ которой онъ работаетъ. Человѣкъ, господствующій надъ своей средой, будетъ улыбаться въ такой моментъ, когда другіе предаются гнѣву, и обнаружитъ то огромное самообладаніе, которое является слѣдствіемъ сознанія своего превосходства. Но насъ ничуть не удивитъ, если мы узнаемъ, что у себя дома этотъ искусный рабочій бранитъ свою жену за то, что супъ невкусенъ или не поданъ въ назначенный часъ.

Дома онъ перестал быть искуснымъ работникомъ; здѣсь искусный работникъ — его жена, готовящая ему обѣдъ. Онъ благодушный, невозмутимый человѣкъ тамъ, гдѣ онъ силенъ своей работой, и деспотъ тамъ, гдѣ ему служатъ. Быть можетъ, если бъ онъ умѣлъ стряпать супъ, онъ былъ бы милѣйшимъ человѣкомъ!

Человѣкъ, собственными силами выполняющій всѣ работы, необходимыя для удобствъ и потребностей жизни, побѣждаетъ себя, тѣмъ самымъ умножая свои способности и совершенствуясь какъ личность.

Изъ юнаго поколѣнія мы должны создать *сильныхъ людей*, а сильными людьми мы называемъ людей самостоятельныхъ и свободныхъ.

Упраздненіе наградъ и внѣшнихъ формъ наказанія.

Разъ мы примемъ къ руководству вышеописанныя начала, то упраздненіе наградъ и внѣшнихъ формъ наказанія будетъ естественнымъ выводомъ изъ этихъ началъ. Человѣкъ, дисциплинированный свободой, начинаетъ жаждать истинной и единственной награды, никогда его не унижающей и не приносящей разочарованія—расцвѣта гуманныхъ силъ и свободы во внутреннемъ мірѣ, въ душѣ, гдѣ возникаютъ всѣ его активныя способности.

Мнѣ часто приходилось изумляться, до какой степени справедлива эта истина. Въ первый мѣсяцъ нашей работы въ «Домѣ ребенка» учительницы еще не умѣли проводить въ жизнь педагогическихъ принциповъ свободы и дисциплины. Особенно одна изъ нихъ въ мое отсутствіе старалась *исправлять* мои идеи введеніемъ нѣкоторыхъ пріемовъ, къ которымъ она была привычна. Такъ, явившись однажды неожиданно въ классъ, я увидѣла на одномъ изъ самыхъ умныхъ нашихъ питомцевъ большой греческій крестикъ изъ серебра, прицѣпленный за шею на красивой бѣлой ленточкѣ, а другой ребенокъ сидѣлъ въ креслицѣ, демонстративно выдвинутомъ на середину комнаты.

Первый ребенокъ былъ награжденъ, второй наказанъ. Учительница, по крайней мѣрѣ въ моемъ присутствіи, не вмѣшивалась въ дѣло, и положеніе оставалось такимъ, какимъ я застала его. Я промолчала и спокойно усѣлась наблюдать происходящее.

Ребенокъ съ крестикомъ ходилъ взадъ и впередъ, нося предметы, которыми онъ занимался, отъ своего столика къ столу учительницы, а на ихъ мѣсто кладя другіе. Онъ очень захлопотался и, видимо, былъ счастливъ. По комнатѣ онъ ходилъ мимо кресла ребенка, подвергнутаго наказанію. Серебряный крестикъ сорвался съ его шеи и упалъ на полъ. Ребенокъ, сидѣвшій въ креслѣ, поднялъ его, покачалъ на ленточкѣ, оглядѣлъ со всѣхъ сторонъ и затѣмъ сказалъ товарищу: «Смотри, что ты потерялъ». Тотъ обернулся и съ видомъ полнѣйшаго равнодушія поглядѣлъ на бездѣлушку; выраженіе его лица говорило: «Не мѣшай мнѣ». И онъ дѣйствительно промолвилъ: «Мнѣ все равно». — «Вправду все равно?» — переспросилъ наказанный ребенокъ.— «Тогда я надѣну его себѣ». А тотъ въ отвѣтъ: «Надѣвай», такимъ тономъ, который ясно говорилъ: «И оставь меня въ покоѣ».

Ребенокъ, сидѣвшій въ креслѣ, приспособилъ ленточку такъ, чтобы крестъ пришелся спереди на его розовомъ передникѣ, и можно было бъ свободно любоваться его блескомъ и красивой формой; потомъ онъ удобно разсѣлся въ своемъ креслицѣ и съ видимымъ удовольствіемъ вытянулъ ручки на подлокотникахъ. Такъ это мы и оставили,— и поступили правильно. Побрякушка-крестикъ могъ удовлетворить ребенка, который былъ наказанъ, но не живого ребенка, все удовольствіе котораго въ дѣятельности, въ работѣ.

Разъ я взяла съ собою въ другой «Домъ ребенка» нѣкую даму; она не могла нахвалиться дѣтьми, и, раскрывъ принесенную съ собою шкатулку, показала имъ нѣсколько блестящихъ мѣдныхъ медалей на ярко-красныхъ ленточкахъ. «Учительница»,— добавила она,— «повѣситъ эти медали на грудь тѣмъ дѣтямъ, которые будутъ паиньками». Не будучи обязанной

воспитывать эту посѣтительницу въ духѣ моихъ методовъ, я промолчала, а учительница взяла шкатулку. Въ эту минуту очень умный мальчишка лѣтъ четырехъ, спокойно сидѣвшій за однимъ изъ столиковъ, наморщилъ лобикъ съ протестующимъ видомъ и нѣсколько разъ выкрикнулъ: — «Не мальчикамъ! Не надо мальчикамъ!».

Какое откровеніе! Этотъ мальчикъ уже зналъ, что онъ въ числѣ лучшихъ и способнѣйшихъ въ своемъ классѣ,— хотя никто ему этого не говорилъ,— и не пожелалъ оскорбительной награды. Не зная какъ оградить свое достоинство, онъ притянулъ на помощь превосходство мужского пола!

Что касается наказаній, то мы не разъ обнаруживали дѣтей, которыя безпокоили другихъ, не обращая ни малѣйшаго вниманія на наши увѣщанія. Такихъ дѣтей мы немедленно подвергали медицинскому изслѣдованію. Если ребенокъ оказывался нормальнымъ, мы ставили одинъ изъ столиковъ въ углу комнаты и этимъ путемъ изолировали ребенка; помѣстивъ его въ удобное креслице, мы сажали его такъ, чтобы онъ видѣлъ своихъ товарищей за работой, и давали ему его любимыя игрушки и игры. Эта изоляція почти всегда успокоительно дѣйствовала на ребенка; съ своего мѣста онъ могъ видѣть всѣхъ своихъ товарищей, могъ наблюдать, какъ они дѣлаютъ свое дѣло, и это былъ *предметный урокъ* куда болѣе дѣйствительный, чѣмъ какія угодно слова учительницы. Мало-по-малу онъ убѣждался, какъ выгодно быть членомъ общества, столь дѣятельно трудящагося на его глазахъ, и у него рождалось желаніе вернуться и работать вмѣстѣ съ другими. Такимъ путемъ намъ удалось дисциплинировать всѣхъ дѣтей, вначалѣ казавшихся неукротимыми. Изолированнаго ребенка мы всегда дѣлаемъ предметомъ особенныхъ заботъ, почти какъ больного. Я сама, входя въ комнату, прежде всего шла прямо къ такому ребенку и начинала ласкать его точно маленькаго младенца. Потомъ уже я обращала вниманіе на прочихъ, интересовалась ихъ работой и распрашивала ихъ о ней, точно взрослыхъ, только маленькихъ ростомъ. Не знаю, что совершалось въ душѣ тѣхъ дѣтей, которыхъ мы находили не-

обходимымъ дисциплинировать, но только метаморфоза всегда оказывалась полною и прочною. Они очень гордились тѣмъ, что научились работать и вести себя хорошо, и всегда проявляли нѣжнѣйшую привязанность къ учительницѣ и ко мнѣ.

Біологическое понятіе свободы въ педагогикѣ. — Съ біологической точки зрѣнія *свободу* при воспитаніи ребенка въ его первые годы надлежитъ понимать какъ требованіе условій, наиболѣе благопріятствующихъ *развитію* всей его личности. Со стороны физіологической, какъ и духовной, этимъ предполагается свободное развитіе мозга. Воспитатель долженъ быть проникнутъ глубокимъ *благоговѣніемъ* къ жизни; наблюдая ребенка съ гуманнымъ интересомъ, онъ долженъ *уважать* развитіе въ немъ этой жизни. Дѣтская жизнь не абстракція, *это жизнь отдѣльныхъ дѣтей*. Существуетъ лишь одно реальное біологическое проявленіе: *живущій индивидъ*; и воспитаніе должно имѣть объектомъ отдѣльныхъ индивидовъ, наблюдаемыхъ одинъ за другимъ. Подъ воспитаніемъ же слѣдуетъ разумѣть активное *содѣйствіе*, оказываемое нормальному развертыванію жизни въ ребенкѣ. Ребенокъ есть тѣло, которое растетъ, и душа, которая развивается,— у обѣихъ этихъ формъ, физіологической и психологической, одинъ и тотъ же вѣчный источникъ: самая жизнь. Мы не должны ни душить, ни коверкать таинственныхъ силъ, заложенныхъ въ этихъ двухъ формахъ роста; мы должны *дожидаться отъ нихъ* проявленій, которыя, мы знаемъ, послѣдуютъ одно за другимъ.

Среда безъ сомнѣнія *вторичный* факторъ въ жизненныхъ явленіяхъ; она можетъ содѣйствовать, можетъ препятствовать, но никогда — *творить*. Современныя теоріи эволюціи отъ Нэгели до де-Фриза въ развитіи двухъ біологическихъ вѣтвей — животнаго и растительнаго царствъ — усматриваютъ внутренній факторъ и главную силу, участвующую въ превращеніи вида и въ превращеніи индивида. Начало *развитія* лежитъ *внутри* какъ вида, такъ и индивида. Ребенокъ растетъ не *потому*, что его кормятъ, что онъ дышитъ, что онъ помѣщенъ въ при-

годныя условія температуры; онъ растетъ потому, что заложенная въ немъ потенціально жизнь развивается, становится видимой; потому, что плодотворное зерно, изъ котораго вышла жизнь, развивается согласно біологическимъ предначертаніямъ наслѣдственности. Взрослый человѣкъ питается, дышитъ, испытываетъ на себѣ атмосферныя и температурныя вліянія — но не растетъ. Юношей ребенокъ становится не *потому*, что онъ смѣется, или пляшетъ, или дѣлаетъ гимнастическія упражненія или хорошо питается; но потому, что онъ дошелъ до этого особеннаго физіологическаго состоянія. Жизнь проявляется,— жизнь творитъ, жизнь подаетъ и въ свою очередь держится въ извѣстныхъ границахъ и связана извѣстными законами, которыхъ не прейдешь. *Неподвижные* признаки вида не мѣняются,— они могутъ только варьировать.

Эта идея, столь блестяще *развитая де-Фризомъ въ его теоріи мутацій*, отмѣчаетъ также границы воспитанія. Мы можемъ воздѣйствовать на *варіаціи*, имѣющія отношеніе къ средѣ, и границы которыхъ слегка мѣняются въ видѣ и въ индивидѣ, но мы не можемъ влiять на *мутаціи*. Мутаціи связаны какими-то таинственными узами съ самымъ источникомъ жизни, и сила его превосходитъ видоизмѣняющіе элементы среды.

Видъ, напримѣръ, не можетъ *мутировать* или измѣняться въ другой видъ путемъ *приспособленія*, какъ съ другой стороны великаго генія въ человѣкѣ нельзя заглушить никакими предразсудками, никакой ложной формой воспитанія.

Среда тѣмъ сильнѣе дѣйствуетъ на индивидуальную жизнь, чѣмъ менѣе устойчива и крѣпка эта индивидуальная жизнь. Но среда можетъ дѣйствовать въ двухъ противоположныхъ направленіяхъ: она можетъ благопріятствовать жизни или глушить ее. Такъ, напримѣръ, многіе виды пальмъ отлично произрастаютъ въ тропическихъ поясахъ, гдѣ климатическія условія благопріятствуютъ ихъ развитію, а многіе виды животныхъ и растеній вымерли въ областяхъ, гдѣ они не сумѣли приспособиться къ средѣ.

Жизнь — гордая богиня, она все движется впередъ, преодо-

лѣвая препятствія, которыя среда выдвигаетъ па ея побѣдномъ пути. Вотъ основная, фундаментальная истина: идетъ ли дѣло о видѣ или объ индивидахъ, но поступательный ходъ всегда обезпеченъ тѣмъ побѣдоносньімъ организмамъ, въ которыхъ крѣпка и дѣйственна таинственная сила жизни.

Очевидно, что для человѣчества, особенно же для нашего гражданскаго строя, именуемаго обществомъ, самымъ важнымъ вопросомъ является вопросъ объ *уходѣ* за жизнью, — мы сказали бы, о культурѣ ея.

Какъ давать урокъ.

„Веди счетъ словамъ твоимъ".
Данте.—„Адъ", пѣснь X.

Установивъ, что при режимѣ свободы дѣти могутъ проявлять въ школѣ свои естественныя наклонности, и что именно для этой цѣли мы подготовили среду и матеріалы (предметы, съ которыми долженъ работать ребенокъ), учительница не можетъ ограничить своей дѣятельности *наблюденіемъ*, но должна перейти къ *эксперименту*.

Въ этомъ методѣ *урокъ* соотвѣтствуетъ *эксперименту*. Чѣмъ полнѣе учительницей изучены пріемы экспериментальной психологіи, тѣмъ легче ей сообразить, какъ надо давать урокъ. Въ самомъ дѣлѣ, для надлежащаго приложенія метода нуженъ особый техническій навыкъ. Учительница должна, по крайней мѣрѣ, побывать на урокахъ въ «Домахъ ребенка», чтобы ознакомиться съ основными началами метода и приложеній. Самая трудная часть этой выучки относится до выработки дисциплины.

Въ первое время пребыванія въ школѣ дѣти не усваиваютъ идеи массоваго порядка; эта идея является позднѣе, какъ результатъ дисциплинарныхъ упражненій, путемъ которыхъ ребенокъ научается отличать добро отъ зла. Если такъ, то очевидно, что въ самомъ началѣ учительница *не можетъ давать коллективныхъ уроковъ*. Такіе уроки всегда будутъ *крайне рѣдки*, ибо дѣти, пользуясь свободой, не вынуждаются сидѣть смирно на мѣстѣ и прислушиваться къ учительницѣ или присматриваться къ тому, что она дѣлаетъ. Въ сущности, коллективные уроки у насъ имѣютъ весьма второстепенное значеніе и нами почти совсѣмъ *упразднены*.

Качества индивидуальныхъ уроковъ: сжатость, простота, объективность. — Итакъ, уроки наши индивидуальны, и одна изъ главныхъ ихъ чертъ — *краткость*. Данте даетъ учителямъ превосходный совѣтъ, говоря: «Веди счетъ словамъ твоимъ». Чѣмъ старательнѣе мы урѣзываемъ ненужныя слова, тѣмъ полнѣе нашъ урокъ. Готовясь къ уроку, который ей нужно дать, учительница должна обращать особенное вниманіе на этотъ пунктъ, должна тщательно взвѣшивать и учитывать каждое слово.

Вторая характерная особенность урока въ «Домѣ ребенка», это — его *простота*. Въ немъ не должно быть ничего кромѣ безусловной истины. Что учительница не должна расплываться въ напрасныхъ словахъ, о томъ говоритъ первое требованіе сжатости; второе требованіе очень близко къ первому, а именно: тщательно подобранныя слова должны быть возможно проще и сообщать одну правду.

Третье качество урока,— его *объективность*. Урокъ надо вести такимъ образомъ, чтобы личность учительницы при этомъ совершенно исчезала. На виду долженъ оставаться только *объектъ*, на который она желаетъ обратить вниманіе ребенка. На этотъ простой и краткій урокъ учительница должна смотрѣть какъ на объясненіе предмета и того употребленія, которое ребенокъ можетъ сдѣлать изъ него.

На подобныхъ урокахъ основнымъ руководствомъ учительницы долженъ быть *методъ наблюденія*, включающій и подразумѣвающій свободу ребенка. Слѣдовательно, учительница должна *наблюдать*, интересуется ли ребенокъ предметомъ, насколько онъ имъ интересуется, надолго ли и т. д., при чемъ слѣдуетъ наблюдать даже выраженіе его лица. Она должна прилагать величайшія старанія, чтобъ не нарушить принципа свободы, ибо если она заставитъ ребенка сдѣлать какое-нибудь неестественное усиліе, то ужъ не будетъ знать, въ чемъ сказывается *самопроизвольная* дѣятельность ребенка. И если урокъ, столь строго ограниченный требованіями краткости, простоты и правдивости, не понятъ ребенкомъ, не воспринятъ имъ какъ

объясненіе предмета, то учительница должна твердо памятовать двѣ вещи: во-первыхъ, нельзя *настаивать* путемъ повторенія урока, а во-вторыхъ, *нельзя давать ребенку чувствовать, что онъ сдѣлалъ ошибку*, или же что онъ не понимаетъ, иначе она заставитъ его сдѣлать *усиліе понять*, и тѣмъ самымъ нарушитъ его естественное состояніе, которое подвергаетъ психологическому наблюденію. Иллюстрируемъ этотъ пунктъ нѣсколькими примѣрами.

Положимъ, учительница желаетъ научить ребенка различать два цвѣта, красный и синій. Она намѣрена обратить вниманіе ребенка на предметъ и говоритъ: «Смотри сюда». Потомъ, чтобъ научить его распознавать цвѣта, она, показавъ ему красный, произноситъ: «Это *красный*», при этомъ она слегка возвышаетъ голосъ и слово «красный» произноситъ съ разстановкой и отчетливо. Показавъ ему другой цвѣтъ, она говоритъ: «Это *синій*». Провѣряя, хорошо ли ее понялъ ребенокъ, она говоритъ ему: «Подай мнѣ красный. Подай мнѣ синій». Теперь представимъ себѣ, что ребенокъ въ этомъ послѣднемъ случаѣ дѣлаетъ ошибку. Учительница не повторяетъ и не настаиваетъ. Она улыбнется, приласкаетъ ребенка и уберетъ образчики цвѣтовъ.

Простота урока обыкновенно повергаетъ учительницъ въ величайшее изумленіе. Часто онѣ говорятъ: «Но вѣдь такъ каждый умѣетъ дѣлать!» Правда, это нѣчто въ родѣ Колумбова яйца, но въ сущности далеко не всякій сумѣетъ продѣлать эту простую вещь.

Соразмѣрять свою дѣятельность, приноравливать ее къ этимъ требованіямъ ясности, краткости и правдивости,— на дѣлѣ весьма трудная задача. Особенно это справедливо въ отношеніи учительницъ, обученныхъ въ духѣ старинныхъ пріемовъ и привыкшихъ засыпать ребенка массою ненужныхъ, а часто и лживыхъ словъ. Напримѣръ учительница, преподавая въ народныхъ школахъ, часто прибѣгаетъ къ коллективнымъ пріемамъ. Но когда даешь коллективный урокъ, необходимо оттѣнять значеніе той простой вещи, которую желаешь преподать. Необходимо, значитъ, заставить всѣхъ дѣтей слѣдить за объ-

ясненіями учительницы, а между тѣмъ не всѣ изъ нихъ оказываются расположены отдавать свое вниманіе именно данному уроку. Учительница обыкновенно начинаетъ урокъ такими словами: «Дѣти, угадайте-ка, что у меня въ рукѣ!» Она знаетъ, что дѣти не могутъ угадать, и потому привлекаетъ ихъ вниманіе ложью. По всей вѣроятности, она прибавитъ: «Дѣти, посмотрите на небо. Видали ли вы его прежде? Видали ли вы его ночью, когда оно усыпано яркими звѣздочками? Нѣтъ. А взгляните на мой передникъ. Знаете вы, какого онъ цвѣта? Не кажется ли вамъ, что онъ такого же цвѣта, какъ небо? Ну, а теперь посмотрите, какой у меня цвѣтъ въ рукѣ. Это такой цвѣтъ, какъ на небѣ и на моемъ передникѣ. Это синій. Теперь оглянитесь кругомъ и скажите, нѣтъ ли въ комнатѣ чего-нибудь синяго. А вы знаете, какого цвѣта вишни? Какого цвѣта угли, ярко горящіе въ печкѣ?» и т. д. и т. д.

И вотъ въ душѣ ребенка, продѣлавшаго рядъ безполезныхъ усилій угадать, получается какая-то каша представленій,— небо, передникъ, вишни и т. п. Ему трудно будетъ изъ всей этой неразберихи выдѣлить идею, которую долженъ былъ ему выяснить урокъ,— именно, различіе между двумя цвѣтами, синимъ и краснымъ. Подобный выборъ не доступенъ уму ребенка, который еще не въ состояніи слѣдить за длинной рѣчью.

Помнится мнѣ, я присутствовала на урокѣ ариѳметики, на которомъ дѣтямъ доказывалось, что два и три составляютъ пять. Для этой цѣли учительница пользовалась счетами изъ цвѣтныхъ костяшекъ на тонкихъ проволокахъ. Она, напримѣръ, отдѣляла двѣ костяшки на верхней линіи, три костяшки на линіи пониже, а въ самомъ низу пять костяшекъ. Не помню хорошо, какъ именно шелъ этотъ урокъ, но знаю, что учительница нашла необходимымъ помѣстить рядомъ съ двумя костяшками на верхней проволокѣ маленькую картонную плясунью въ синей юбкѣ, которой она тутъ же дала имя одного изъ дѣтей, сидѣвшихъ въ классѣ, промолвивъ: «Это пусть будетъ Маріетина». Возлѣ трехъ костяшекъ она укрѣпила танцовщицу въ юбкѣ другого цвѣта, и ее назвала Джиджиной. Не помню въ точности,

какъ учительницѣ удалось доказать ариѳметическую истину, но она очень долго говорила объ этихъ танцовщицахъ, передвигала ихъ и т. п. Если я помню этихъ танцовщицъ отчетливѣй, чѣмъ ариѳметическій процессъ, то что же могли упомнить дѣти? Если благодаря такому пріему они оказались въ состояніи заучить, что два и три равняется пяти, то они, должно быть, сдѣлали колоссальное умственное усиліе, и учительницѣ долго пришлось толковать о танцовщицахъ.

На другомъ урокѣ учительница желала пояснить дѣтямъ разницу между шумомъ и звукомъ. Она начала съ того, что стала разсказывать дѣтямъ длинную исторію. Потомъ нѣкто, бывшій съ нею въ заговорѣ, громко постучался въ дверь. Учительница остановилась и воскликнула: «Что тамъ? Что случилось? Въ чемъ дѣло? Дѣти, вы не знаете, что тамъ сдѣлали у дверей? Я не могу продолжать сказки. Теперь я ее забыла. Оставимъ ее безъ окончанія. А знаете, что тутъ произошло? Это былъ шумъ. Это шумъ! А! Лучше я поиграю съ этимъ младенчикомъ. (Она при этомъ беретъ мандолину, завернутую въ скатерть). Да, дѣти, я лучше съ нимъ позабавлюсь. Видите малютку, котораго я держу въ рукахъ?». Нѣкоторыя изъ дѣтей отвѣтили: «Это не малютка!». А другія отвѣчали: «Это мандолина». Учительница продолжала: «Нѣтъ, нѣтъ, это малютка, вправду малютка! Я люблю эту малютку. Хотите, я вамъ покажу эту малютку? Тогда сидите тихо, тихо. А можетъ-быть, она говоритъ? Можетъ быть она хочетъ сказать папа, мама». Сунувъ руку подъ скатерть, она коснулась струны мандолины. «О, слышите? Малютка плачетъ! Слышите, какъ она плачетъ?». Дѣти восклицаютъ: «Это мандолина!». И тогда учительница отвѣчаетъ: «Тише, тише, дѣти, слушайте, что я буду дѣлать». Она развернула мандолину и начала играть на ней, приговаривая: «Это звукъ».

Смѣшно думать, будто на подобномъ урокѣ ребенокъ пойметъ различіе между шумомъ и звукомъ. Ребенокъ, по всей вѣроятности, вынесетъ впечатлѣніе, что учительница хотѣла сыграть съ ними штуку, или что она глупа, потому что утеряла нить

разсказа, какъ только ей помѣшали шумомъ, да еще приняла мандолину за ребенка! Безъ сомнѣнія, сильнѣй всего на такомъ урокѣ въ умѣ ребенка запечатлѣется фигура учительницы, а вовсе не тотъ предметъ, ради котораго давался урокъ.

Добиться простого урока отъ учительницы, получившей подготовку въ духѣ старинныхъ пріемовъ,— дѣло весьма трудное. Помню, какъ однажды, объяснивъ съ большой полнотой и подробностями назначеніе матеріаловъ, я предложила одной изъ моихъ учительницъ показать дѣтямъ на геометрическихъ вкладкахъ различіе между квадратомъ и треугольникомъ. Задача учительницы состояла просто въ томъ, чтобы вложить квадратъ и треугольникъ, сдѣланные изъ дерева, въ приготовленныя для нихъ гнѣзда. Затѣмъ она должна была показать ребенку, какъ нужно обводить пальцами контуры деревяшекъ и рамокъ, въ которыя деревяшки вкладываются, и при этомъ приговаривать: «Это квадратъ. Это треугольникъ». Но учительница, которую я позвала, начала съ того, что заставила ребенка потрогать квадратъ и прибавила: «Вотъ это линія, вотъ еще одна, еще одна, и еще одна. Тутъ четыре линіи. Сосчитай ихъ пальчикомъ и скажи, сколько ихъ. А вотъ углы. Сосчитай углы и ощупай ихъ пальчикомъ. Видишь,— и угловъ здѣсь четыре. Хорошенько присмотрись къ этой деревяшкѣ! Это—квадратъ». Я поправила учительницу. Я сказала ей, что она не учитъ ребенка распознавать форму, но даетъ ему представленіе о сторонахъ, объ углахъ, о числѣ,— и это совсѣмъ не то, что ему требовалось узнать на этомъ урокѣ. «Но вѣдь это то же самое!» — говорила она въ свое оправданіе. Но это далеко не то же самое. Это—геометрическій анализъ и математическое изслѣдованіе предмета. Имѣть понятіе о формѣ четыреугольника можно и не зная, какъ считать до четырехъ, и не опредѣляя числа сторонъ и угловъ. Стороны и углы — это абстракція, въ дѣйствительности не существующая, а существуетъ кусочекъ дерева опредѣленной формы. Подробныя объясненія учительницы не только спутали мозги ребенка, но и заполнили пропасть между конкретнымъ и абстрактнымъ, между формой предмета и математической стороною формы.

Представьте себѣ, сказала я учительницѣ, что архитекторъ показалъ вамъ соборъ, форма котораго васъ интересуетъ. Онъ можетъ при этомъ слѣдовать двумъ пріемамъ: онъ можетъ обратить ваше вниманіе на красоту линій, на гармонію пропорцій, а затѣмъ взять васъ внутрь постройки и даже въ самый куполъ, чтобы вы могли оцѣнить пропорціи всѣхъ частей, и ваше впечатлѣніе о куполѣ, какъ о цѣломъ, покоилось бы на знаніи его частей. Съ другой стороны, онъ можетъ заставить васъ пересчитать окна, узкіе или широкіе карнизы, и показать вамъ даже чертежъ всей постройки; онъ можетъ объяснить вамъ законы статики и вывести алгебраическія формулы, необходимыя при вычисленіяхъ. Въ первомъ случаѣ вы удержите въ памяти форму купола, во второмъ — не поймете ничего и уйдете подъ впечатлѣніемъ, что архитекторъ вообразилъ, будто онъ бесѣдуетъ съ товарищемъ-инженеромъ, а не съ путешественникомъ, цѣль котораго — знакомиться съ красотами, окружающими его. Вотъ то же самое происходитъ, когда мы вмѣсто того, чтобы сказать ребенку: «Это—квадратъ», и, заставивъ его ощупать контуры, матеріально установить понятіе формы, начинаемъ заниматься геометрическимъ анализомъ контура. Я считаю преждевременнымъ знакомить дѣтей съ геометрическими формами на плоскости и съ математическими понятіями. Но я не считаю ребенка слишкомъ неподготовленнымъ къ усвоенію простой *формы;* напротивъ, ребенку вовсе не трудно наблюдать квадратъ окна или стола,— всѣ эти формы онъ видитъ вокругъ себя каждый день. Обратить его вниманіе на опредѣленную форму, значитъ прояснить впечатлѣніе, уже полученное имъ отъ нея, и закрѣпить въ немъ понятіе о ней. Положеніе, подобное тому, какъ если бы мы разсѣянно оглядывали берега озера, а художникъ вдругъ сказалъ бы намъ: «Какъ прекрасна кривизна поворота, который озеро дѣлаетъ подъ этой скалой!» При этихъ словахъ видъ, который мы наблюдали почти безсознательно, запечатлѣвается въ нашемъ умѣ, словно освѣщенный внезапно сверкнувшимъ лучомъ солнца, и мы испытываемъ радость отъ того, что кристаллизировалось впечатлѣніе, до этой минуты не вполнѣ осознанное нами.

Таковъ и долгъ нашъ по отношенію къ ребенку: бросить лучъ свѣта и пойти своей дорогой.

Я уподобила бы эффектъ этихъ первыхъ уроковъ впечатлѣніямъ человѣка, который мирно гуляетъ въ лѣсу въ полномъ одиночествѣ, давая свободно развертываться своей внутренней жизни. Внезапный звукъ отдаленнаго благовѣста выводитъ его изъ задумчивости, и въ этотъ моментъ пробужденія онъ сильнѣе прежняго чувствуетъ миръ и красоту, которые смутно ощущалъ.

Стимулировать жизнь, и затѣмъ дать ей свободно развиваться, раскрываться, — вотъ первѣйшая задача воспитанія. При выполненіи столь деликатной задачи требуется большое мастерство въ опредѣленіи момента и предѣловъ вмѣшательства. Наша цѣль не вызывать смятеніе, не сбивать съ толку, а помогать душѣ, начинающей жизнь, — душѣ, которая должна жить *собственными силами*. Это *искусство* должно сопутствовать *научному методу*.

И только когда учительница ощупаетъ такимъ путемъ одну за другою души своихъ питомцевъ, пробудивъ и вдохнувъ въ нихъ жизнь, она овладѣетъ каждой душой, и тогда довольно будетъ одного ея знака, одного слова; каждый ребенокъ будетъ любить ее, признавать ее, слушаться ея. Въ одинъ прекрасный день она убѣдится, что всѣ дѣти повинуются ей нѣжно и любовно и не только послушны, но и напряженно ждутъ малѣйшаго знака ея. Они будутъ рваться къ ней, воскресившей ихъ, какъ къ источнику новой жизни.

Все это открылъ мнѣ опытъ, и все это въ особенности изумляетъ посѣтителей «Домовъ ребенка». Мы добились коллективной дисциплины словно волшебною силой. Пятьдесятъ-шестьдесятъ дѣтей отъ двухъ съ половиной до шести лѣтъ всѣ разомъ и въ одно и то же время умѣютъ соблюдать столь совершенную тишину, что наступившее безмолвіе кажется безмолвіемъ пустыни. И когда учительница въ полголоса говоритъ дѣтямъ: «Встаньте, пройдитесь нѣсколько разъ по комнатѣ на носкахъ и вернитесь на свои мѣста», то дѣти, какъ одинъ человѣкъ, подни-

маются и исполняютъ распоряженіе безъ малѣйшаго шума. Голосъ учительницы обратился къ каждому изъ нихъ; и каждый ребенокъ ждетъ отъ нея новыхъ откровеній, новыхъ радостей. Съ этимъ сознаніемъ онъ послушно и внимательно исполняетъ ея приказъ, подобно путнику, неуклонно идущему своимъ путемъ.

* * *

Передъ нами опять нѣчто въ родѣ Колумбова яйца. Концертмейстеръ долженъ готовить своихъ учениковъ по одиночкѣ, чтобы изъ ихъ коллективной работы получилась великая и прекрасная гармонія; и каждый музыкантъ долженъ усовершенствоваться какъ индивидъ, прежде чѣмъ будетъ въ состояніи слѣдовать безмолвнымъ велѣніямъ палочки мастера.

А каковы пріемы, примѣняемые въ народныхъ школахъ! Можно сказать, что здѣсь концертмейстеръ ведетъ одинъ и тотъ же монотонный, а порою диссонирующій ритмъ на самыхъ разнообразныхъ инструментахъ и голосахъ.

Мы убѣждаемся, что самые дисциплинированные члены общества — это люди, наилучше вышколенные, люди, наиболѣе себя усовершенствовавшіе, но эта школа или совершенство пріобрѣтаются путемъ соприкосновенія съ другими людьми. Совершенство коллектива — напр., англійскихъ гражданъ,— это не та матеріальная и животная солидарность, какая возникаетъ изъ механической связи; это не солидарность солдатчины.

По части психологіи ребенка мы гораздо богаче предразсудками, чѣмъ дѣйствительными знаніями, имѣющими прямое отношеніе къ предмету. До послѣдняго времени мы старались властно царить надъ ребенкомъ, навязывая ему законы извнѣ, а вовсе не старались о внутренней побѣдѣ надъ ребенкомъ, о руководствѣ его человѣческой душою. Такъ дѣти жили бокъ-о-бокъ съ нами, не имѣя способовъ заставить узнать себя. Но если мы разсѣемъ атмосферу искусственности, которою мы ихъ окружили, и насиліе, которымъ мы неразумно пытались ихъ

дисциплинировать, они откроются намъ во всей правдивости своей дѣтской натуры.

Кротость дѣтей такъ абсолютна, нѣжность ихъ такъ безпредѣльна, — она зародышъ смиренія, который нетрудно заглушить любою формой гнета, любой несправедливостью. Ихъ любовь къ *знанію* превосходитъ всякую другую любовь и заставляетъ насъ думать, что человѣчество воистину въ самой душѣ своей носитъ страсть, которая ведетъ людей все къ новымъ побѣдамъ мысли и съ каждымъ столѣтіемъ все больше смягчаетъ иго различныхъ видовъ рабства.

ЧАСТЬ СПЕЦІАЛЬНАЯ.

Примѣрное расписаніе часовъ въ „Домахъ ребенка“.

ЗИМОЮ.

Начало въ девять часовъ. Окончаніе въ четыре часа.

9—10. Приходъ. Привѣтствія. Осмотръ по части опрятности. Обыденныя житейскія занятія (дѣти помогаютъ другъ другу снимать и надѣвать передники; обходятъ комнаты для приведенія ихъ въ порядокъ и подметанія пыли). Родной языкъ: дѣти разсказываютъ о событіяхъ минувшаго дня. Общая молитва.

10—11. Умственныя упражненія (предметные уроки, прерываемые краткимъ отдыхомъ). Номенклатура. Упражненіе чувствъ.

11—11½. Простѣйшая гимнастика (граціозное выполненіе обыкновенныхъ движеній: нормальное положеніе тѣла, ходьба, маршировка въ шеренгу, привѣтствія, движенія вниманія, ловкое обращеніе съ предметами).

11½—12. Завтракъ. Краткая молитва.

12—1. Вольныя игры.

1—2. Управляемыя игры, по возможности на открытомъ воздухѣ. Старшія дѣти по очереди выполняютъ обыденныя житейскія работы: убираютъ комнату, сметаютъ пыль и приво-

дятъ въ порядокъ матеріалъ. Общій осмотръ со стороны опрятности. Бесѣда.

2—3. Ручной трудъ. Лѣпка изъ глины, рисованіе и т. п.

3—4. Коллективная гимнастика и пѣніе, по возможности на открытомъ воздухѣ. Упражненіе и развитіе предусмотрительности: тщательный осмотръ животныхъ и растеній.

* * *

Какъ только учреждена школа, возникаетъ вопросъ о расписаніи.

Его слѣдуетъ разсматривать съ двухъ сторонъ: со стороны продолжительности учебнаго дня и распредѣленія уроковъ и житейскихъ занятій.

Я начну съ утвержденія, что въ Домахъ ребенка, какъ и въ школахъ для недоразвитыхъ дѣтей, занятія должны отнимать весь день. Для бѣдныхъ дѣтей, въ особенности же для «домовъ ребенка», соединенныхъ съ жилищами для рабочихъ, я рекомендовала бы занятія зимой отъ девяти до пяти, а лѣтомъ отъ восьми до шести.

Столь длинный учебный день необходимъ, если мы желаемъ развить систематическую дѣятельность, полезную для роста ребенка. Нечего и говорить, что для маленькихъ дѣтей длинный учебный день долженъ прерываться по крайней мѣрѣ часовымъ отдыхомъ въ постели, — и вотъ гдѣ мы видимъ большое практическое затрудненіе. Покуда мы даемъ нашимъ малюткамъ засыпать на ихъ мѣстахъ въ неудобныхъ положеніяхъ — положа головку на руку, — но въ скоромъ времени разсчитываемъ обзавестись спокойной темной комнатой, гдѣ дѣти будутъ спать въ низко подвѣшенныхъ сѣткахъ, — а еще лучше было бы, если бы весною и лѣтомъ они могли спать на открытомъ воздухѣ — подъ деревьями, въ травѣ, подъ стогами сѣна.

Въ римскихъ Домахъ ребенка мы посылаемъ малютокъ для сна въ ихъ квартиры, куда они могутъ ходить, не выглянувъ даже на улицу.

Отмѣтимъ, что въ этотъ длинный день входитъ не только дневной сонъ, но и завтракъ. Съ этимъ надо считаться въ школахъ, подобныхъ Домамъ ребенка, цѣль которыхъ — облегчить и направить ростъ дѣтей въ столь важный для нихъ періодъ развитія, какъ возрастъ отъ трехъ до шести лѣтъ.

«Домъ ребенка» — это садъ культуры ребенка, и мы, конечно, не для того держимъ дѣтей такъ долго въ школѣ, чтобы сдѣлать изъ нихъ ученыхъ!

Обыденныя житейскія упражненія.

Первый шагъ въ нашемъ методѣ это *зовъ*, обращеніе къ ребенку. Мы обращаемся то къ его вниманію, то къ его внутренней жизни, то къ жизни, которую онъ ведетъ съ другими. Не въ буквальномъ смыслѣ, конечно, но можно сказать, что здѣсь мы должны поступать какъ въ экспериментальной психологіи или антропологіи, когда мы производимъ опытъ или измѣреніе: т.-е., подготовивъ приборы (въ данномъ случаѣ имъ соотвѣтствуетъ обстановка), мы подготовляемъ извѣстнымъ образомъ *субъектъ* опыта. По общему смыслу метода мы должны начать нашу работу съ подготовки ребенка къ формамъ общественной жизни— должны обратить его вниманіе на эти формы.

Согласно расписанію, которое мы составили для перваго «Дома ребенка», но котораго не придерживались въ точности (доказательство, что расписаніе съ произвольнымъ распредѣленіемъ матеріала не совмѣстимо съ режимомъ свободы), мы начинали день рядомъ упражненій изъ обыденной жизни, и я должна признаться, что эти упражненія составили единственную вполнѣ устойчивую часть нашей программы. Упражненія эти имѣли такой успѣхъ, что теперь ими начинаютъ день во всѣхъ «Домахъ ребенка».

Первое: *Чистота. — Порядокъ. — Уравновѣшенность. — Бесѣда.* — Какъ только дѣти являются въ школу, мы ихъ осматриваемъ со стороны *опрятности*. По возможности это слѣдуетъ дѣлать въ присутствіи матерей (не дѣлая имъ впрочемъ прямыхъ замѣчаній). Мы осматриваемъ руки, ногти, шею, уши, лицо, зубы; обращаемъ также вниманіе на опрятное содержаніе волосъ.

Если какая-нибудь часть туалета изорвана, запачкана или потерта, если не хватаетъ пуговицъ или не вычищены башмаки,— на все это мы обращаемъ вниманіе ребенка. Благодаря этому дѣти пріучаются *сами* слѣдить за собою.

Въ «Домахъ ребенка» мы по очереди купаемъ дѣтей,

Въ классѣ же учительница, снабженная маленькимъ умывальникомъ съ маленькимъ кувшиномъ и мисками, учитъ дѣтей умываться: мыть руки, чистить ногти, мыть лицо и шею, хорошенько промывать глаза и уши, чистить зубы и полоскать ротъ. Мы обращаемъ ихъ вниманіе на тѣ части тѣла, которыя они омываютъ, и на различныя орудія содержанія ихъ въ опрятности: чистая вода—для глазъ, мыло и вода—для рукъ, щетка—для зубовъ и т. п. Большихъ дѣтей мы просимъ помогать маленькимъ, и послѣднія пріучаются сами ходить за собою.

Потомъ мы беремся за передники. Дѣти надѣваютъ ихъ сами или помогая другъ-дружкѣ.

Послѣ этого мы начинаемъ обходъ классовъ. Мы удостовѣряемся, всѣ ли матеріалы въ порядкѣ, всѣ ли они въ чистомъ видѣ. Учительница показываетъ дѣтямъ, какъ очищать уголки, гдѣ скопляется пыль, какъ обращаться съ различными предметами, необходимыми для чистки помѣщенія, — пыльными тряпками, щетками, метелками и т. п. Все это продѣлывается очень быстро, когда дѣтямъ даютъ *работать самимъ*.

Затѣмъ дѣти расходятся по мѣстамъ. Учительница даетъ имъ понять, что *нормальное положеніе* для ребенка, — это молча сидѣть на своемъ мѣстѣ, держа ноги на полу, руки на столикѣ, а голову прямо: это пріучаетъ ихъ къ «приличію», внѣшней уравновѣшенности. Затѣмъ она приглашаетъ ихъ встать и пропѣть молитву, указывая, что при вставаніи и усаживаніи на мѣсто нѣтъ надобности производить шумъ. Это пріучаетъ дѣтей двигаться среди мебели осторожно и увѣренно.

Послѣ этого мы продѣлываемъ рядъ упражненій въ *граціозности:* они учатся уходить и приходить, привѣтствовать другъ друга, осторожно поднимать вещи, вѣжливо брать предметы.

Легкими восклицаніями учительница обращаетъ вниманіе на опрятнаго ребенка, на чисто убранную комнату, на классъ, сидящій смирно, на граціозное движеніе и т. п.

Уже вслѣдъ за этимъ мы переходимъ къ *свободному* преподаванію. А именно: учительница уже не даетъ дѣтямъ объясненій, какъ имъ вставать съ мѣста и т. п., а ограничивается только тѣмъ, что отмѣчаетъ безпорядочные жесты и движенія.

* * *

Послѣ всего этого директриса приглашаетъ дѣтей вступить съ ней въ бесѣду. Она распрашиваетъ ихъ о томъ, что они дѣлали наканунѣ, стараясь задавать такіе вопросы, чтобы дѣтямъ не вздумалось сообщать объ интимныхъ происшествіяхъ въ семьѣ, а только о своемъ личномъ поведеніи, объ отношеніи къ родителямъ и т. п. Она спрашиваетъ, научились ли они ходить по лѣстницамъ, не пачкая ихъ, вѣжливо ли они говорили съ пріятелями, съ которыми встрѣчались, помогали ли въ чемъ-нибудь матери, разсказывали ли дома, чему ихъ учатъ въ школѣ, играли ли на улицѣ и т. п. Бесѣды продолжительнѣй по понедѣльникамъ, послѣ отпуска, и въ этотъ день дѣтямъ предлагается разсказывать, что они дѣлали въ семьѣ: уходили ли изъ дому, ѣли ли или пили то, чего имъ не слѣдуетъ, и если это было такъ, имъ стараются доказать, какъ это вредно.

Бесѣды въ этомъ родѣ способствуютъ развитію рѣчи и имѣютъ большую воспитательную цѣнность; директриса не позволяетъ дѣтямъ пересказывать о происшествіяхъ у нихъ въ домѣ или у сосѣдей, а старается выбирать темы, пригодныя для пріятной бесѣды и тѣмъ самымъ направляетъ вниманіе дѣтей на вещи, о которыхъ желательно говорить, — т.-е. на вещи, которыя насъ занимаютъ въ жизни, особенно же на происшествія, по преимуществу интересующія дѣтей, какъ крестины, именины и т. п. темы. О такихъ вещахъ дѣти сами охотно разсказываютъ.

По окончаніи этой бесѣды мы переходимъ къ урокамъ.

* *
*

Питаніе и діэта ребенка. — Въ связи съ обыденными житейскими занятіями мы считаемъ умѣстнымъ обсудить и вопросъ о питаніи дѣтей.

Для пользы развитія ребенка, особенно тамъ, гдѣ правила дѣтской гигіены не вошли въ домашній обиходъ, хорошо было бы большую, по крайней мѣрѣ, часть діэты ребенка ввѣрять попеченіямъ школы. Общеизвѣстно, что діэта должна соотвѣтствовать физической природѣ ребенка; и какъ медицина дѣтей не есть медицина взрослыхъ въ уменьшенныхъ дозахъ, такъ и діэта ребенка не есть діэта взрослаго въ уменьшенной количественно пропорціи. По этимъ соображеніямъ я совѣтовала бы, чтобы даже въ «Домахъ ребенка», устроенныхъ въ домахъ для рабочихъ, гдѣ дѣти, находясь «дома,» могутъ ѣсть въ своей семьѣ, было поставлено правиломъ школьное питаніе. Даже для состоятельныхъ дѣтей рекомендуется школьное питаніе, пока научный курсъ поваренааго искусства не утвердилъ въ зажиточной семьѣ обыкновенія спеціализировать пищу дѣтей.

Діэта маленькихъ дѣтей должна быть богата жирами и сахаромъ; первые необходимы, какъ запасный матеріалъ, а второй для образованія тканей. Вѣдь, сахаръ стимулируетъ процессъ образованія тканей.

Что же касается *способа* изготовленія, то желательно, чтобы пищевые продукты измельчались, ибо ребенокъ еще не умѣетъ вполнѣ прожевывать пищу, и желудокъ его не приспособленъ къ функціи измельченія пищи.

Стало быть, обычными блюдами дѣтскаго стола должны являться супы, пюре и рубленное мясо.

Азотистая діэта ребенка отъ двухъ до трехъ лѣтъ должна состоять главнымъ образомъ изъ молока и яицъ, но послѣ второго года рекомендуются и бульоны. Послѣ трехъ съ половиной лѣтъ можно давать мясо; а дѣтямъ мало состоятельнымъ овощи. Фрукты также рекомендуются дѣтямъ.

Способъ приготовленія бульона для маленькихъ дѣтей. (Возрастъ отъ трехъ до шести лѣтъ; позднѣе дѣтямъ можно давать обыкновенный бульонъ). — Количество мяса должно соотвѣтствовать одному грамму на каждый кубическій сантиметръ бульона, и класть мясо слѣдуетъ въ холодную воду. Пряностей класть не слѣдуетъ,—единственная здоровая приправа это соль. Мясо кипятить два часа. Вмѣсто того, чтобы снимать жиръ съ бульона, лучше прибавлять къ нему коровье масло или, для дѣтей мало состоятельныхъ, ложку оливковаго масла; но суррогатовъ масла, въ родѣ маргарина, никогда употреблять не слѣдуетъ. Бульонъ долженъ подаваться *свѣжимъ;* хорошо поэтому ставить мясо на огонь за два часа до ѣды. Какъ только бульонъ остынетъ, въ немъ начинаютъ выдѣляться химическія вещества, вредныя ребенку и легко могущія вызвать поносъ.

Супы. — Самый простой супъ, высоко рекомендуемый нами для дѣтей, даетъ хлѣбъ, вареный въ соленой водѣ или въ бульонѣ и обильно приправленный растительнымъ масломъ. Этотъ классическій супъ мало состоятельныхъ итальянцевъ— превосходное питательное средство. Въ томъ же родѣ супъ изъ кусочковъ хлѣба, поджаренныхъ на маслѣ и размоченныхъ въ бульонѣ, обильно приправленномъ масломъ. Къ этому же разряду принадлежитъ супъ съ гренками.

Вермишель, въ особенности клейкая, несомнѣнно превосходитъ другую приправу своей удобоваримостью, но она доступна не всякому.

Не мѣшаетъ знать, что много полезнѣе бульонъ изъ остатковъ черстваго хлѣба, чѣмъ супы изъ грубаго тѣста или лапши,— пожалуй, еще сухой и приправленной подливкой. Такіе супы совсѣмъ не перевариваются маленькими дѣтьми.

Отличный супъ даютъ пюре изъ овощей (бобы, горохъ, чечевица). Въ лавкахъ продаются сухія овощи, спеціально приготовленныя для такого рода суповъ. Сваренныя въ соленой водѣ, овощи лущатъ, даютъ имъ остыть и протираютъ сквозь

рѣшето (или просто разминаютъ, снявъ шелуху). Потомъ прибавляютъ масла и тѣсто это медленно помѣшиваютъ въ кипяткѣ, пока оно не распустится.

Растительные супы можно приправлять свинымъ саломъ. Вмѣсто бульона въ основу растительныхъ пюре можно класть молоко, сдобренное сахаромъ. Я очень рекомендую для дѣтей рисъ, вареный въ бульонѣ или молокѣ.

Малозажиточные люди, которымъ не по карману мясные бульоны, могутъ кормить дѣтей также супами изъ вареннаго хлѣба и кукурузы, приправленной растительнымъ масломъ.

Молоко и яйца.—Эти продукты содержатъ въ себѣ не только азотистыя вещества въ весьма удобоваримомъ видѣ, но и такъ называемые *энзимы*, бродила, облегчающія усвоеніе ихъ тканями и усиленно способствующія росту ребенка. Всего лучше они отвѣчаютъ этому крайне важному условію, когда *свѣжи* и *нетронуты*, и въ нихъ, можно сказать, не остыла еще жизнь животнаго, ихъ произведшаго.

Молоко изъ-подъ коровы и яйцо, еще не успѣвшее остыть, усвояемы въ высокой степени. Варка же имѣетъ результатомъ то, что молоко и яйца утрачиваютъ особенныя качества усвояемости, и тогда ихъ питательность не выше питательности любого азотистаго вещества.

Въ послѣднее время устраиваются *спеціальныя молочныя для дѣтей*, гдѣ молоко стерилизуется. Строжайшая чистота помѣщенія, въ которомъ живутъ молочныя животныя, стерилизація передъ доеніемъ вымени, рукъ доильщицы и сосудовъ для молока, герметическая закупорка послѣднихъ и охлаждающая ванна немедленно послѣ доенія, если молоко предназначается къ далекой отправкѣ (въ противномъ случаѣ слѣдуетъ пить его парнымъ)— всѣ эти мѣры даютъ молоко, свободное отъ бактерій и потому не нуждающееся въ стерилизаціи посредствомъ кипяченія и сохраняющее въ неприкосновенности свою природную питательность.

То же можно сказать и о яйцахъ; лучшій способъ кормить

ими ребенка — это взять ихъ теплыми изъ-подъ курицы и дать ему съѣсть ихъ сырыми, а потомъ побѣгать на свѣжемъ воздухѣ. Гдѣ это невозможно, надо отбирать свѣжія яйца и чуть-чуть подогрѣвать ихъ въ водѣ, т.-е. готовить ихъ всмятку.

Всѣ другіе способы приготовленія пищи — молочные супы, яичницы и т. п. безъ сомнѣнія дѣлаютъ изъ молока и яицъ превосходную ѣду, рекомендуемую предпочтительно передъ другими видами ея; но эти способы приготовленія уничтожаютъ специфическія качества усвояемости, которыми эти продукты характеризуются.

Мясо.—Мясо во всѣхъ видахъ не годится для дѣтей, и самое приготовленіе его должно разнообразиться въ зависимости отъ возраста ребенка. Такъ, напримѣръ, дѣти отъ трехъ до пяти лѣтъ должны ѣсть лишь болѣе или менѣе измельченное мясо, а послѣ пяти лѣтъ дѣти уже въ состояніи хорошо измельчать его жеваніемъ; въ эту пору очень важно *учить ребенка правильно жевать*, ибо у дѣтей имѣется наклонность быстро проглатывать пищу, а это ведетъ къ несваренію и поносамъ.

Вотъ еще причина, по которой питаніе ребенка въ школѣ мы считаемъ весьма полезнымъ обыкновеніемъ,—въ этомъ случаѣ мы получаемъ возможность раціонально вести всю діэту ребенка въ связи съ воспитательной системой школы.

Наиболѣе пригодно для дѣтей такъ называемое сладкое мясо, т.-е. цыпленокъ, телятина; а также легкое мясо рыбъ (камбала, судакъ и т. д.).

Послѣ четырехъ лѣтъ въ діэту уже можно ввести говяжье филе, но никогда не слѣдуетъ вводить тяжелыхъ и жирныхъ мясъ въ родѣ свинины, каплуна, угря и т. п., которыя безусловно исключаются изъ діэты ребенка на ряду съ моллюсками и ракообразными (устрицы, омары).

Всего для нихъ полезнѣе крокетки изъ рубленаго мяса, поджареннаго хлѣба, молока и взбитыхъ яицъ, жаренные въ маслѣ. Другое превосходное блюдо—шарики изъ скобленаго мяса съ фруктовой подливкой и яйцами, взбитыми съ сахаромъ (кисло-сладкіе шарики).

Въ возрастѣ пяти лѣтъ ребенку уже можно давать грудку жареной курицы, иногда телячью котлету или говяжье филе.

Вареннаго мяса дѣтямъ никогда давать не слѣдуетъ: мясо при кипяченіи лишается многихъ стимулирующихъ и даже питательныхъ свойствъ и дѣлается непереваримымъ.

В е щ е с т в а, п и т а ю щ і я н е р в ы. — Кромѣ мяса ребенку, достигшему четырехлѣтняго возраста, можно давать жареные мозги и сладкое мясо въ сочетаніи, напримѣръ, съ куриными крокетками.

М о л о ч н ы е п р о д у к т ы. — Всѣ виды сыра, даже такъ называемый «сливочный», положительно исключаются изъ діэты ребенка.

Единственный молочный продуктъ, пригодный для дѣтей отъ трехъ до шести лѣтъ, — это свѣжее масло.

К р е м ъ и с л и в к и. — Рекомендуются, но только *свѣжаго приготовленія*, т.-е. готовленные непосредственно передъ ѣдой и на *свѣжемъ* молокѣ и яйцахъ. Если этихъ условій нельзя выполнить во всей строгости, лучше обойтись безъ этихъ блюдъ, отнюдь не составляющихъ необходимости.

Х л ѣ б ъ. Изъ того, что говорилось о супахъ, не трудно заключить, что хлѣбъ для ребенка *превосходная пища*. Надо только умѣло выбрать; мякишъ не очень удобоваримъ; въ черномъ хлѣбѣ, кстати и болѣе дешевомъ, больше питательныхъ веществъ, чѣмъ въ бѣломъ.

Хлѣбъ содержитъ въ себѣ много азотистыхъ веществъ и очень богатъ крахмалами, но лишенъ жировъ; и такъ какъ основъ питанія три: азотистыя вещества, крахмалы и жиры, то хлѣбъ не представляетъ собою полной пищи; необходимо давать дѣтямъ хлѣбъ, намазанный масломъ; такой хлѣбъ составляетъ полную пищу и можетъ считаться достаточнымъ и полнымъ завтракомъ.

З е л е н ь. — Дѣтямъ никогда не слѣдуетъ давать сырой зелени, въ родѣ салата, а только вареную; мы не очень рекомен-

дуемъ ее ни въ сыромъ, ни въ вареномъ видѣ, за исключеніемъ шпината, который можно вводить въ умѣренной дозѣ въ діэту ребенка.

Картофель, готовленный въ видѣ пюре съ большимъ количествомъ масла, однако, составляетъ превосходное дополненіе къ пищѣ ребенка.

Фрукты. — Нѣкоторые фрукты — превосходная пища. Въ свѣжемъ видѣ они, подобно яйцамъ и молоку, хранятъ въ себѣ *живыя* качества, способствующія усвоенію.

Но такъ какъ это условіе трудно выполнимо въ городахъ, то въ діэту приходится вводить и фрукты не вполнѣ свѣжіе: ихъ надлежитъ готовить и варить на разные лады. Мы не рекомендовали бы дѣтямъ всякихъ фруктовъ безъ разбору; главное надо учитывать степень *свѣжести, нѣжности и сладости мякоти*, а также *кислотность ея*. Персики, абрикосы, виноградъ, смородина, апельсины и мандарины въ естественномъ видѣ можно давать маленькимъ дѣтямъ съ большой пользой. Другіе же фрукты, въ родѣ грушъ, яблокъ, сливъ, слѣдуетъ варить или готовить въ сиропѣ.

Винныя ягоды, ананасы, финики, дыни, вишни, орѣхи, миндаль и каштаны по разнымъ основаніямъ исключаются изъ діэты ранняго дѣтства.

Приготовленіе плодовъ должно состоять въ удаленіи всѣхъ неперевяримыхъ частей, какъ шелуха, и тѣхъ частей, которыя ребенокъ могъ бы проглотить къ своему ущербу, — напр., сѣмя или косточку.

Дѣтей четырехъ-пяти лѣтъ надо учить выплевывать сѣмена и чистить фрукты. Искусившагося въ этомъ ребенка можно удостоить цѣлымъ плодомъ, и онъ ужъ будетъ знать, какъ съ нимъ управиться.

Кулинарное приготовленіе плодовъ сводится, главнымъ образомъ, къ двумъ пріемамъ: къ варкѣ и приправленію сахаромъ.

Кромѣ простой варки, фрукты можно готовить въ видѣ мармеладовъ и желе, — вещь превосходная, но, конечно, доступ-

ная лишь состоятельнымъ людямъ. Рекомендуя желе и мармелады, мы, однако, бесусловно исключаемъ изъ діэты ребенка засахаренные фрукты, въ родѣ глазированныхъ каштановъ и т. п.

Приправы.—Очень важную сторону діэты ребенка составляютъ приправы — въ смыслѣ ихъ строгаго ограниченія. Какъ я ужъ указывала, главную приправу должны составлять сахаръ и нѣкоторыя жирныя вещества на ряду съ поваренной солью.

Сюда можно прибавить *органическія кислоты* (уксусную и лимонную), т.-е. просто уксусъ и лимонный сокъ; послѣднимъ очень полезно приправлять рыбу, крокетки, шпинатъ и т. п.

Маленькимъ дѣтямъ не вредны и нѣкоторыя другія приправы, какъ чеснокъ и рута. Они дезинфецируютъ кишечникъ и легкія, и притомъ отличаются противоглистными свойствами.

Пряности же, какъ перецъ, мушкатный орѣхъ, корица, гвоздика и въ особенности горчица, безусловно недопустимы.

Напитки. — Растущій организмъ ребенка очень богатъ водою и, слѣдовательно, требуетъ неустаннаго притока влаги. Изъ напитковъ лучшій и въ сущности единственный, который мы рекомендуемъ безъ оговорокъ, это свѣжая ключевая вода. Дѣтямъ состоятельныхъ родителей можно разрѣшить такъ называемыя столовыя воды слегка щелочного свойства въ смѣси съ сиропомъ, напр. съ вишневымъ.

Всѣмъ извѣстно, что бродильные напитки, особенно же возбуждающіе нервную систему, вредны дѣтямъ. Посему изъ діэты ребенка безусловно исключаются всѣ напитки, содержащіе алкоголь и кофеинъ. Ребенокъ не долженъ быть знакомъ не только со спиртными напитками, но даже со вкусомъ вина и пива, точно также ему не слѣдуетъ давать кофе и чая.

Пагубное дѣйствіе алкоголя на дѣтскій организмъ не нуждается въ поясненіяхъ, но въ столь важномъ вопросѣ не лишне повторить объ этомъ. Алкоголь — ядъ, особенно гибельный для организма въ періодъ его образованія. Онъ не только останавливаетъ все его развитіе (слѣдствіемъ чего являются инфантилизмъ,

идіотизмъ), но также предрасполагаетъ ребенка къ нервнымъ заболѣваніямъ (эпилепсіи, менингиту) и къ болѣзнямъ пищеварительныхъ органовъ и обмѣна (циррозъ печени, диспепсія, анемія). Если бы «Домамъ ребенка» удалось убѣдить въ этой истинѣ народныя массы, они выполнили бы великую гигиеническую задачу для блага грядущихъ поколѣній.

Вмѣсто кофе дѣтямъ можно давать настой поджареннаго ячменя, солода, а тѣмъ болѣе шоколада—превосходная дѣтская пища, особенно въ смѣси съ молокомъ.

Распредѣленіе ѣды. — Здѣсь долженъ господствовать принципъ, который весьма надлежитъ усвоить матерямъ, — именно, что ребенокъ долженъ ѣсть въ опредѣленные часы; тогда онъ будетъ пользоваться добрымъ здоровьемъ и хорошимъ пищевареніемъ. Правда, въ публикѣ (и этотъ предразсудокъ матерей наиболѣе пагубенъ для дѣтей) существуетъ мнѣніе, будто ребенокъ для правильнаго роста долженъ ѣсть почти непрерывно, безъ всякаго порядка, и дѣти, въ самомъ дѣлѣ, вѣчно гложутъ корку хлѣба. А между тѣмъ ребенокъ, въ виду чрезвычайной хрупкости его пищеварительной системы, нуждается въ правильной діэтѣ больше взрослаго, и мнѣ кажется, что «Дома ребенка» съ ихъ долгимъ учебнымъ днемъ являются особо-подходящимъ мѣстомъ вскармливанія дѣтей, ибо они могутъ направлять діэту ребенка.

Внѣ указанныхъ для пріема пищи часовъ ребенокъ не долженъ ѣсть.

Въ «Домѣ ребенка» съ длиннымъ учебнымъ днемъ предлагается двѣ ѣды: плотная около полудня и легкая закуска около четырехъ часовъ вечера.

На плотную ѣду дается супъ, мясное блюдо и хлѣбъ. Дѣти зажиточныя получаютъ также фрукты или сливки и масло на хлѣбъ.

Къ четыремъ пополудни готовится легкій полдникъ, отъ простого куска хлѣба и хлѣба съ масломъ до хлѣба съ мармеладомъ, шоколадомъ, медомъ и т. п. Не вредно давать сухари,

бисквиты и вареные фрукты. Недурной завтракъ получается изъ хлѣба, размоченнаго въ молокѣ, или яйца въ смятку съ батонами, или же просто изъ чашки молока, въ которомъ растворена ложка Меллинсъ-Фуда. Я очень рекомендую Меллинсъ-Фудъ не только въ младенчествѣ, но и позднѣе въ виду большой удобоваримости и питательности этого препарата, а также его вкуса, столь нравящагося дѣтямъ.

Меллинсъ-Фудъ представляетъ собой порошокъ, приготовленный изъ ячменя и пшеницы и содержащій въ себѣ въ концентрированномъ и чистомъ видѣ питательныя вещества, свойственныя этимъ злакамъ; порошокъ этотъ медленно растворяютъ въ горячей водѣ на днѣ чашки и сверху подливаютъ вполнѣ свѣжаго молока.

Дома у себя ребенокъ ѣстъ остальные два раза,—т.-е. утренній завтракъ и ужинъ, при чемъ послѣдній долженъ быть *очень легкимъ*, дабы дѣти вскорѣ послѣ ужина могли лечь спать. О домашней ѣдѣ слѣдуетъ переговорить съ матерями и просить ихъ своей помощью дополнить гигіеническую работу «Домовъ ребенка» на пользу дѣтей.

Утренній завтракъ ребенка въ зажиточномъ домѣ можетъ состоять изъ молока и шоколада, или же молока и солодоваго экстракта съ сухарями, а еще лучше съ поджаренным хлѣбомъ, намазаннымъ масломъ или медомъ; дѣти побѣднѣе могутъ ограничиться чашкой молока съ хлѣбомъ.

На вечернюю ѣду рекомендуется супъ (дѣтямъ слѣдуетъ давать супъ два раза въ день) и яйца всмятку или чашка молока; или же рисовый супъ съ молокомъ въ основаніи и хлѣбъ съ масломъ, съ вареными фруктами и т. п. Что же касается размѣра порцій, то я на этотъ счетъ отсылаю читателя къ спеціальнымъ руководствамъ гигіены; впрочемъ на практикѣ эти расчеты не представляютъ большого значенія.

* * *

Въ «Домахъ ребенка», особенно для бѣдныхъ дѣтей, я бы усиленно рекомендовала растительные супы и разводила бъ на

садовыхъ грядкахъ овощи, дабы имѣть ихъ всегда въ свѣжемъ видѣ. То же самое я попробовала бы сдѣлать въ отношеніи фруктовъ, и держала бы также животныхъ, чтобъ имѣть свѣжія яйца и молоко. Доеніемъ козъ, напр., могутъ заниматься старшія дѣти, хорошенько вымывъ предварительно руки. Другая воспитательная сторона кормленія дѣтей въ «Домахъ ребенка» заключалась бы въ томъ, что дѣти знакомились бы съ «практикой жизни»: учились бы накрывать на столъ, раскладывать столовое бѣлье, изучали его номенклатуру и т. п. Ниже я покажу, что упражненія въ этой работѣ могутъ постепенно возрастать въ трудности и явиться весьма цѣннымъ дидактическимъ орудіемъ. Хотя въ нашихъ «Домахъ ребенка» мы еще не завели школьнаго питанія дѣтей, но у насъ имѣется вся столовая посуда и утварь для примѣрнаго накрыванія на столъ, и эти упражненія очень занимаютъ нашихъ малютокъ.

Здѣсь достаточно будетъ указать, что крайне важно пріучать ребенка ѣсть опрятно и въ отношеніи себя, и въ отношеніи окружающей обстановки (не пачкать скатертей и т. п.), а также умѣть пользоваться столовымъ приборомъ (для маленькихъ онъ долженъ ограничиваться ложкой, а старшимъ дѣтямъ можно давать вилку и ножъ).

Воспитаніе мускуловъ.

Гимнастика.

Я считаю ходячее понятіе гимнастики весьма недостаточнымъ: въ обыкновенныхъ школахъ подъ гимнастикой разумѣется родъ коллективной мускульной дисциплины, цѣль которой—научить дѣтей выполнять опредѣленныя стройныя движенія, навязываемыя имъ въ формѣ команды. Руководящій духъ такой гимнастики — принужденіе, и я убѣждена, что эти упражненія подавляютъ самопроизвольныя движенія и на ихъ мѣсто навязываютъ другія. Незнаю, въ чемъ психологическое оправданіе выбора подобныхъ навязанныхъ движеній. Аналогичныя движенія продѣлываются во врачебной гимнастикѣ для возвращенія нормальной подвижности оцѣпенѣлому или парализованному мускулу. Цѣлый рядъ движеній корпуса, преподаваемыхъ въ школѣ, рекомендуется, напр., въ медицинѣ тѣмъ, кто страдаетъ кишечникомъ, но я рѣшительно не понимаю, какую пользу приносятъ эти упражненія нормальнымъ дѣтямъ. Вдобавокъ въ этой формальной гимнастикѣ мы имѣемъ еще гимнастику, преподаваемую въ гимназіумахъ, гимнастическихъ залахъ, и очень напоминающую первые шаги въ тренировкѣ акробата. Впрочемъ, здѣсь не мѣсто заниматься критикой гимнастики, преподаваемой въ обыкновенныхъ школахъ.

Мы, во всякомъ случаѣ, имѣемъ въ виду не *такую гимнастику*. Заговоровъ о *гимнастикѣ* для дѣтскихъ садовъ, я многихъ разочаровала, а еще больше разочарованій вызоветъ,

думаю, мое предложеніе завести гимназіумы, т.-е. гимнастическіе залы для маленькихъ дѣтей. И дѣйствительно, если бы наша гимнастика и проэктируемые мною гимназіумы носили такой же характеръ, какъ въ обыкновенныхъ школахъ, то никто искреннѣе моего не присоединился бы къ неодобрительному мнѣнію этихъ критиковъ.

* * *

Мы подъ *гимнастикой* и вообще подъ *мускульнымъ воспитаніемъ* подразумѣваемъ рядъ упражненій, имѣющихъ цѣлью облегчать нормальное развитіе физіологическихъ движеній (каковы: ходьба, дыханіе, рѣчь), стимулировать развитіе ребенка отсталаго или ненормальнаго въ какомъ-нибудь отношеніи; и пріучать дѣтей къ движеніямъ, которыя нужны для выполненія самыхъ обыденныхъ житейскихъ актовъ (одѣваніе, раздѣваніе, застегиваніе платья, шнуровка башмаковъ, носка такихъ предметовъ, какъ шары, кубы и т. п.).

Если существуетъ возрастъ, въ которомъ необходимо воспитывать ребенка съ помощью особой гимнастики, то это безусловно возрастъ отъ трехъ до шести лѣтъ. Спеціальная гимнастика, необходимая, или, лучше сказать, гигіеничная въ этомъ періодѣ, касается, главнымъ образомъ, ходьбы. Въ общемъ морфологическомъ ростѣ своего тѣла ребенокъ характеризуется тѣмъ, что у него торсъ слишкомъ сильно развитъ въ сравненіи съ нижними конечностями. У новорожденнаго ребенка длина торса отъ макушки до паховой складки составляетъ 68% всей длины тѣла. Значитъ, ноги составляютъ всего 32% общей длины тѣла. При подрастаніи эти пропорціи измѣняются весьма замѣтнымъ образомъ; такъ, напр., у взрослаго торсъ составляетъ ровно половину всей длины и колеблется между 51 и 52% роста.

Морфологическое различіе между новорожденнымъ ребенкомъ и взрослымъ человѣкомъ такъ медленно сглаживается, что въ первые годы жизни ребенка туловище оказывается все еще

сильно развитымъ по сравненію съ конечностями. Въ возрастѣ одного года длина туловища составляетъ 65% всей длины тѣла, въ возрастѣ двухъ лѣтъ доходитъ до 63, въ возрастѣ трехъ лѣтъ до 62%.

Въ томъ возрастѣ, въ которомъ ребенокъ поступаетъ въ дѣтскій садъ, его ноги еще очень коротки по сравненію съ туловищемъ, а именно, длина его конечностей едва составляетъ 38% роста. Между шестью и семью годами отношеніе туловища къ росту колеблется между 53 и 56%, потому что въ этотъ періодъ ребенокъ не только замѣтно выростаетъ въ высоту (въ возрастѣ трехъ лѣтъ высота его составляетъ 0,85 метра, а въ возрастѣ шести лѣтъ 1,05 м.), но и конечности его быстро растутъ, сильно измѣняя отношеніе между длиной ногъ и туловища. Этотъ ростъ обусловливается отложеніемъ слоевъ хряща въ окончаніяхъ длинныхъ костей и все еще неполнымъ окостенѣніемъ скелета. Нижнія кости конечностей поэтому вынуждены поддерживать вѣсъ непропорціонально большого туловища. Принявъ все это въ соображеніе, мы, конечно, не въ правѣ будемъ судить походку маленькихъ дѣтей на основаніи походки взрослаго.

Для слабаго организма ребенка прямая поза и хожденіе — вѣчный источникъ утомленія; длинныя кости его нижнихъ конечностей, подаваясь подъ вѣсомъ тѣла, легко деформируются. Особенно часто это наблюдается у дурно-питающихся дѣтей бѣдняковъ или у дѣтей, у которыхъ скелетъ, не обнаруживая явныхъ признаковъ рахита, все же медленно достигаетъ нормальнаго окостенѣнія.

Стало быть, считая младенцевъ въ физическомъ отношеніи *маленькими людьми*, мы положительно не правы. У нихъ, напротивъ, всѣ признаки и пропорціи вполнѣ характерны для ихъ возраста. Наклонность ребенка растягиваться на спинѣ и брыкать въ воздухѣ ногами есть выраженіе физической потребности, обусловливаемой пропорціями его тѣла. Ребенокъ любитъ ходить на четверенькахъ именно потому, что ноги у него, какъ у четвероногихъ животныхъ, коротки по сравненію съ его тѣломъ. А мы кладемъ преграды этимъ естественнымъ проявле-

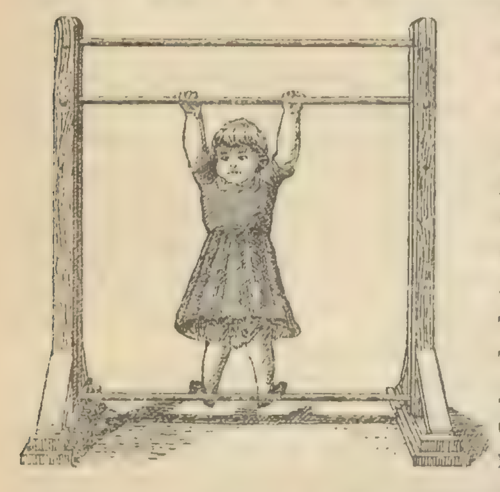
Четырехлѣтній мальчикъ разноситъ супъ по столикамъ.

Дѣвочки четырехъ и пяти лѣтъ за мытьемъ посуды.

піямъ, навязывая ребенку нелѣпыя правила. Мы не позволяемъ ему бросаться на земь, вытягиваться и т. п., заставляемъ его ходить со взрослыми людьми и держаться вровень съ ними; а въ оправданіе свое замѣчаемъ, что не желаемъ потакать его капризамъ и давать ему поводъ думать, будто онъ можетъ дѣлать все, что захочетъ! Это поистинѣ роковое заблужденіе и настоящая причина того, что среди маленькихъ дѣтей такъ часто встрѣчаются кривоножки. Считаемъ необходимымъ просвѣтить матерей по этому важному пункту гигіены ребенка. Гимнастикой мы можемъ, да и всячески должны приходить на помощь развивающемуся ребенку, давая ему упражненія, соотвѣтствующія его потребности въ движеніи и этимъ путемъ избавляя его отъ утомительнаго напряженія.

Одинъ весьма немудрый пріемъ развитія активности ребенка былъ мнѣ подсказанъ наблюденіемъ надъ дѣтьми. Учительница заставляла ихъ маршировать по двору между стѣною дома и центральнымъ садомъ. Садъ этотъ былъ огороженъ заборчикомъ изъ крѣпкихъ проволокъ, которыя были натянуты параллельными линіями и поддерживались деревянными кольями, вбитыми въ землю. Вдоль дорожки тянулась невысокая ступенька, на которую дѣти присѣдали, уставъ отъ маршировки. Кромѣ того, я всегда приказывала выносить стульца, которыя приставляла къ стѣнѣ. И вотъ время отъ времени малютки отъ двухъ съ половиной до трехъ лѣтъ, очевидно уставъ, отдѣлялись отъ шеренги марширующихъ; но вмѣсто того, чтобы сѣсть на земь или на стулъ, они подбѣгали къ заборчику и, ухватясь за верхнюю проволоку, начинали ходить бочкомъ, упираясь ногами въ нижнюю проволоку надъ самой землей. Что это доставляло имъ огромное удовольствіе, о томъ свидѣтельствовалъ ихъ смѣхъ и блестящіе глазенки, которыми они наблюдали старшихъ товарищей, продолжавшихъ маршировать. Эти крошки, право же, разрѣшили самымъ практичнымъ образомъ одну изъ мучившихъ меня задачъ. Они передвигались по проволокѣ, подталкивая свои тѣльца бочкомъ. Это давало имъ возможность передвигать конечности, *не обременяя ихъ всей*

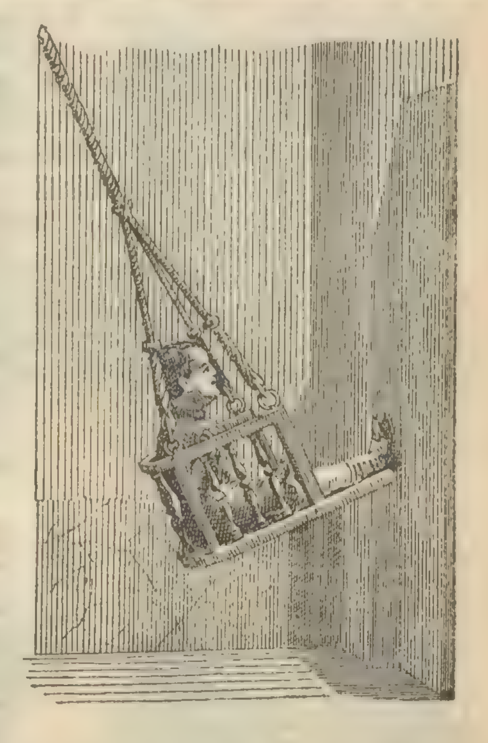
тяжестью тѣла. Такого рода аппаратъ, будучи поставленъ *въ гимнастической залѣ для маленькихъ дѣтей*, позволитъ имъ



удовлетворять потребность, заставляющую ихъ бросаться на полъ и дрыгать ножками въ воздухѣ; движенія, которыя они продѣлывали на заборчикѣ, еще лучше отвѣчаютъ этой физической потребности. Я рекомендую устраивать такіе заборчики въ комнатахъ, предназначенныхъ для игръ дѣтей. Ихъ можно сооружать изъ параллельныхъ брусковъ на отвѣсныхъ шестахъ, плотно придѣланныхъ къ тяжелому основанію. Играя на такомъ заборчикѣ, дѣти будутъ имѣть возможность и удовольствіе видѣть, что дѣлаютъ другія дѣти въ той же комнатѣ.

Въ этомъ же родѣ можно сооружать и другіе гимнастическіе аппараты, главная цѣль которыхъ — давать надлежащій исходъ потребности ребенка въ движеніи. Такъ, напримѣръ, Сегенъ изобрѣлъ **трамплинъ** для развитія нижнихъ конечностей, особенно для укрѣпленія колѣнныхъ суставовъ у слабыхъ дѣтей. Это родъ качелей съ очень широкимъ сидѣньемъ, — настолько широкимъ, что вытянутыя ноги сидящаго на нихъ ребенка вполнѣ поддерживаются доской. Такое креслице подвѣшиваютъ на крѣпкихъ веревкахъ и даютъ ему раскачаться. Стѣна передъ нимъ загораживается крѣпкой гладкой доской, въ которую дѣти упираются ногами, чтобы оттолкнуться и раскачаться. Ребенокъ, сидящій въ этихъ качеляхъ, упражняетъ свои ноги, толкая ими доску всякій разъ, какъ качели приблизятся къ стѣнѣ. Доска, отъ которой онъ отталкивается, должна быть подвѣшена въ нѣкоторомъ разстояніи отъ стѣны

и не очень высоко, дабы ребенокъ могъ глядѣть поверхъ ся. Раскачиваясь въ этомъ креслѣ, онъ укрѣпляетъ свои ноги особаго рода гимнастикой, ограничивающейся нижними конечностями, и для этого ему не приходится переносить всю тяжесть своего тѣла на ноги.



Мы вкратцѣ опишемъ еще другой видъ гимнастическаго аппарата, не столько важный съ гигіенической точки зрѣнія, но крайне забавный для дѣтей. Это **маятникъ**—игра, въ которую могутъ играть и одинъ, и нѣсколько ребятъ, и состоитъ она изъ резиноваго мяча, подвѣшеннаго на веревкѣ. Дѣти, сидя на своихъ скамеечкахъ, подталкиваютъ мячъ, посылая его другъ къ дружкѣ. Это упражненіе для рукъ и позвоночнаго столба, и въ то же время глазъ научается опредѣлять разстояніе движущагося тѣла.

Веревочка,— это линія, проведенная по землѣ мѣломъ, вдоль которой дѣти ходятъ. Она направляетъ ходьбу и вообще способствуетъ координаціи свободныхъ движеній въ заданномъ направленіи. Особенно занятна такая игра послѣ снѣгопада, когда дорожка, протоптанная дѣтьми, отмѣчаетъ правильность проведенной ими линіи и вызываетъ между ними веселое соревнованіе.

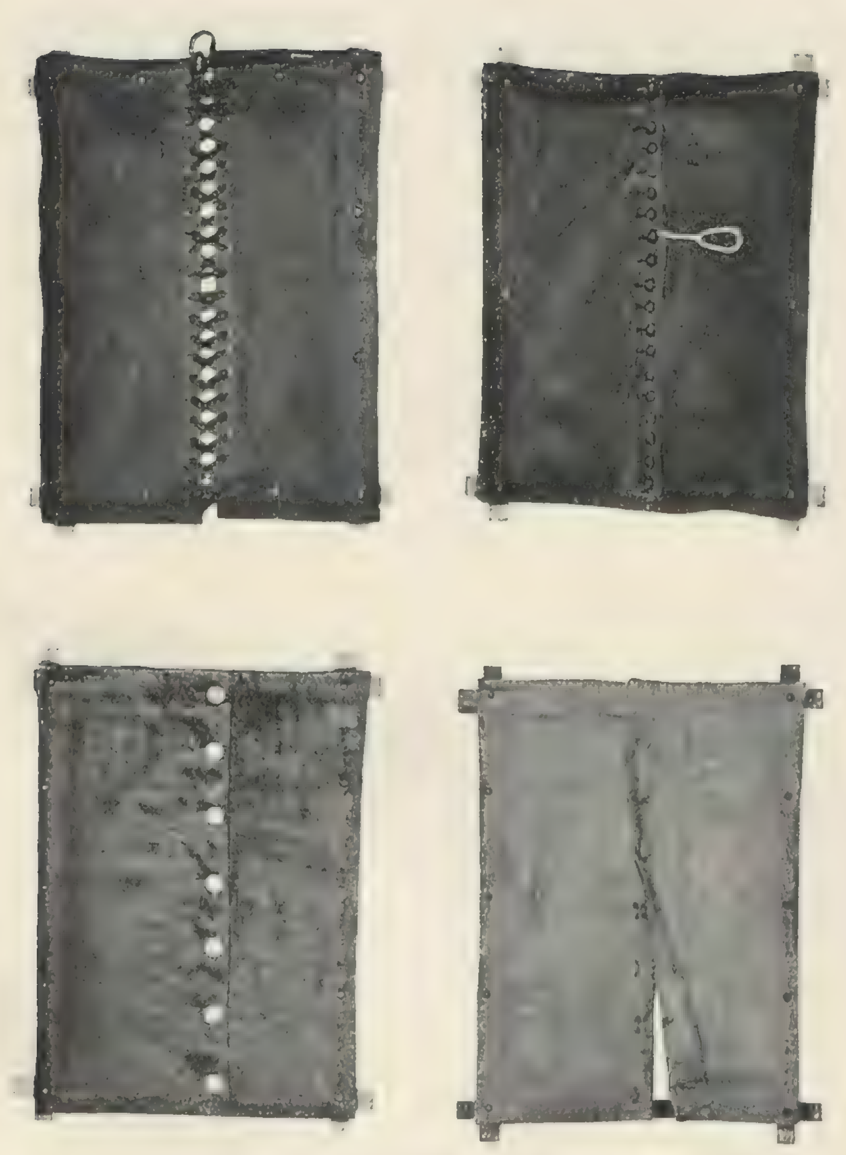
Круглая лѣсенка,— игра, въ которой пользуются небольшой деревянной лѣстницей, изогнутой по спирали. Эта

лѣсенка имѣетъ на одной сторонѣ перила, о которыя дѣти могутъ опираться руками. Другая сторона ея открыта и имѣетъ круговую форму. Эта игра пріучаетъ дѣтей подниматься и спускаться по лѣстницамъ, не держась за перила, и притомъ уравновѣшенными и увѣренными движеніями. Ступени должны быть низенькія и узкія. Спускаясь и поднимаясь по этой лѣсенкѣ, самыя крохотныя дѣти изучаютъ движенія, какія имъ не даются при восхожденіи на обыкновенныя лѣстницы, пропорціи которыхъ расчитаны на взрослыхъ.

Ступеньки съ площадкой; веревочныя лѣсенки. — Служатъ для прыжковъ въ длину, вверхъ и внизъ, состоятъ изъ деревянной площадки, помѣченной цвѣтными мѣтками для измѣренія длины прыжка, и ступенекъ, съ которыхъ



или на которыя дѣти прыгаютъ. Малютки очень любятъ прыгать. Полагаю также, что въ дѣтскихъ садахъ слѣдуетъ завести лѣсенки изъ параллельныхъ веревокъ съ веревочными перекладинками. Примѣняемыя, какъ показано на рисункѣ, онѣ помогаютъ совершенствоваться въ самыхъ разнообразныхъ движеніяхъ, какъ преклоненіе колѣнъ, вставаніе на ноги, нагибаніе тѣла впередъ, назадъ и т. п.; такихъ движеній безъ помощи лѣстницы ребенокъ не можетъ дѣлать, не теряя равновѣсія.



Рамки для изученія искусства застегиванія.

Всѣ эти движенія очень полезны тѣмъ, во-первыхъ, что научаютъ ребенка сохранять равновѣсіе, а, во-вторыхъ, тѣмъ, что учатъ его координировать необходимыя ему мускульныя движенія. Кромѣ того, они благопріятствуютъ расширенію грудной клѣтки. Помимо всего этого описанныя движенія укрѣпляютъ *руку* въ самомъ примитивномъ и существенномъ актѣ, въ *хватаніи;*— движеніе, необходимо предшествующее всѣмъ болѣе утонченнымъ движеніямъ руки. Подобнымъ аппаратомъ съ успѣхомъ пользовался Сегенъ для развитія общей силы и хватательныхъ движеній у слабоумныхъ дѣтей, находившихся на его попеченіи.

Итакъ, гимнастика открываетъ просторъ самымъ разнообразнымъ упражненіямъ, имѣющимъ цѣлью развить координацію движеній, обычныхъ въ жизни человѣка, какъ ходьба, бросаніе предметовъ, хожденіе по лѣстницамъ, преклоненіе колѣнъ, вставаніе съ мѣста, прыганье и т. п.

Вольная гимнастика.

Подъ вольной гимнастикой я подразумѣваю гимнастику, производимую безъ спеціальныхъ аппаратовъ. Эту гимнастику я раздѣляю на двѣ категоріи: направляемыя упражненія и вольныя игры.

Въ первомъ классѣ я рекомендую маршировку, цѣль которой усвоеніе не *ритма*, а только равновѣсія. Маршировку вначалѣ полезно сопровождать пѣніемъ—это дастъ дыхательное упражненіе, хорошо укрѣпляющее легкія. Кромѣ маршировки можно рекомендовать многія изъ фребелевскихъ игръ, сопровождаемыхъ пѣсенками и очень похожихъ на игры, въ которыя дѣти постоянно играютъ между собою. Для вольныхъ игръ мы снабжаемъ дѣтей мячами, обручами, лопатками, и т, д. Дворы съ деревьями даютъ возможность играть въ «кошки и мышки», пятнашки.

Образовательная гимнастика.--Названіемъ «образовательная гимнастика» мы обнимаемъ два рода упражненій, въ сущности составляющихъ часть другой школьной работы, какъ, напримѣръ, воздѣлываніе земли, уходъ за растеніями и животными (поливка и подрѣзка растеній, ношеніе корма цыплятамъ и т. п.). Это работы, требующія разнообразныхъ координированныхъ движеній,—напримѣръ, копаніе, пригибаніе тѣла къ растенію, вставаніе съ мѣста; прогулки, совершаемыя дѣтьми при ношеніи предметовъ съ мѣста на мѣсто, и манипулированіе этими предметами открываютъ поле для весьма цѣнныхъ гимнастическихъ упражненій. Очень цѣнно разбрасываніе мел-

кихъ предметовъ, напр., корма птицамъ, а равно открыванiе и закрыванiе калитки въ садъ и въ птичникъ. Всѣ эти упражненiя тѣмъ болѣе цѣнны, что они выполняются на открытомъ воздухѣ. Въ нашу образовательную гимнастику входятъ упражненiя для развитiя координированныхъ движенiй пальцевъ, а эти послѣднiя подготовляютъ дѣтей къ занятiямъ обыденной жизни, напр., къ одѣванiю и раздѣванiю. Дидактическiй матерiалъ, составляющiй основу этого послѣдняго рода гимнастики, крайне простъ: онъ состоитъ изъ деревянныхъ рамокъ, обтянутыхъ двумя кусками матерiи или кожи, которые и приходится соединять и разъединять при помощи пуговицъ съ петлями, крючковъ съ глазками, дырочекъ со шнурками или автоматическихъ пряжекъ.

Въ нашихъ «Домахъ ребенка» имѣется десять подобныхъ рамокъ, устроенныхъ такъ, что каждая изъ нихъ иллюстрируетъ особый процессъ одѣванiя или раздѣванiя.

Первая снабжена кусками толстой шерстяной матерiи, *застегивающимися* на большiя костяныя пуговицы, и соотвѣтствуетъ дѣтскому верхнему платью.

Вторая снабжена кусками холста для застегиванiя на перламутровыя пуговицы,—соотвѣтствуетъ нижнему бѣлью дѣтей.

Третья: куски кожи съ башмачными пуговицами,—при застегиванiи ихъ дѣти пользуются крючкомъ для ботинокъ,—соотвѣтствуетъ дѣтскимъ башмакамъ.

Четвертая: куски кожи, скрѣпленные шнурками на дырочкахъ.

Пятая: два куска сукна перевиваются шнурками (эти лоскутья дѣлаются на костяхъ и соотвѣтствуютъ маленькимъ корсажамъ, носимымъ крестьянами въ Италiи).

Шестая: два куска матерiи застегиваются на большiе металлическiе крючки и глазки.

Седьмая: два куска сукна застегиваются при помощи маленькихъ крючковъ и прометанныхъ петелекъ.

Восьмая: два куска сукна соединяются широкой цвѣтной лентой, завязываемой бантомъ.

Девятая: куски сукна перевиваются круглыми бѣлыми шнурками, какими скрѣплены многія части нижняго бѣлья дѣтей.

Десятая: два куска матеріи застегиваются съ помощью новѣйшихъ автоматическихъ пуговицъ (кнопокъ).

Охотно забавляясь этими «играми», дѣти практически анализируютъ движенія, необходимыя для одѣванія и раздѣванія, и подготовляются къ каждому движенію въ отдѣльности путемъ повторныхъ упражненій. Намъ удается научить ребенка одѣваться въ сущности даже безъ его вѣдома, т.-е. мы научаемъ его этому искусству, не прибѣгая къ прямымъ приказаніямъ. Какъ только ребенокъ научится дѣлать необходимыя движенія, у него является желаніе приложить свое умѣнье къ дѣлу, и вскорѣ онъ съ гордостью убѣждается, что можетъ обходиться собственными силами; тогда онъ съ удовольствіемъ практикуетъ пріемы, освобождающіе его тѣло отъ докучныхъ рукъ старшихъ и развивающіе въ немъ скромность и самодѣятельность, слишкомъ поздно развивающіяся у дѣтей, лишенныхъ этой крайне практичной формы воспитанія. Игры съ застегиваніемъ и разстегиваніемъ очень нравятся маленькимъ, и нерѣдко десятокъ малютокъ, одновременно копающихся надъ рамками, своимъ спокойнымъ и серьезнымъ видомъ создаетъ впечатлѣніе мастерской, полной крохотныхъ рабочихъ.

Гимнастика дыханія.— Цѣль этой гимнастики регулировать дыхательныя движенія; другими словами, научить *искусству дышать*. Она много способствуетъ и правильному образованію у ребенка *навыковъ рѣчи*. Упражненія, которыя мы практикуемъ, введены въ школьную литературу профессоромъ Сала. Мы выбрали простыя упражненія, описанныя имъ въ его трактатѣ «Cura della Balbuzie» *). Они обнимаютъ собою рядъ дыхательныхъ гимнастическихъ упражненій, съ которыми координируются мускульныя упражненія. Я приведу примѣръ:

---

*) „Cura della Balbuzie e dei Difetti di Pronunzia“. Sala. Edizione Ulrico Hoepli, Milano. Стр. 118—123.

Держать ротъ широко раскрытымъ, языкъ плашмя, руки на бедрахъ.

Дышать глубоко, быстро приподнимая плечи и опуская діафрагму.

Медленно выдыхать воздухъ, медленно опуская плечи и возвращаясь къ нормальному положенію.

Учительницѣ остается выбирать или придумывать простыя дыхательныя упражненія, сопровождаемыя движеніями рукъ и т. п.

Гимнастика губъ, зубовъ и языка. — Эти упражненія учатъ, какъ двигать губами и языкомъ для произнесенія нѣкоторыхъ основныхъ согласныхъ звуковъ, укрѣпляютъ мускулы и подготовляютъ ихъ къ нужнымъ движеніямъ. Эта гимнастика воспитываетъ органы, участвующіе въ образованіи рѣчи.

Упражненія мы начинаемъ съ цѣлымъ классомъ, а кончаемъ ихъ индивидуальной провѣркой дѣтей. Мы велимъ ребенку произнести *громко и съ силою* первый слогъ какого-нибудь слова. Когда всѣ дѣти вложатъ въ произнесеніе этого слова всю доступную имъ силу, мы вызываемъ дѣтей по-одиночкѣ, заставляя ихъ повторить слово. Если ребенокъ произнесъ слово правильно, мы отсылаемъ его направо, если дурно—налѣво. Кому трудно произнести слово, тѣхъ просимъ повторить его нѣсколько разъ. Учительница отмѣчаетъ возрастъ ребенка и специальные дефекты мускуловъ, участвующихъ въ сочлененіи слова. Она можетъ потрогать мускулы, которые нужно пустить въ ходъ, похлопать, напримѣръ, по губамъ, или даже захватить языкъ ребенка и прижать его къ зубамъ, либо же отчетливо показать ребенку движенія, какія она сама производитъ, произнося слогъ. Она всячески должна содѣйствовать нормальному развитію движеній, необходимыхъ для правильнаго сочлененія слова.

Въ основу этой гимнастики мы кладемъ слѣдующія слова, которыя заставляемъ дѣтей произнести: *pane—fame—tana—zina—stella—rana—gatto*.

Произнося *pane*, ребенокъ съ большой силой повторяетъ *pa*, *pa*, *pa*, упражняя мускулы, производящіе кольцеобразное сокращеніе губъ.

Въ словѣ *fame*, повторяя *fa*, *fa*, *fa*, ребенокъ упражняетъ движеніе нижней губы къ верхнимъ зубамъ.

Въ словѣ *tana*, заставляя ребенка повторять *ta*, *ta*, *ta*, мы заставляемъ его упражнять языкъ въ движеніи къ верхнимъ зубамъ.

Въ словѣ *zina* мы вызываемъ соприкосновеніе верхнихъ и нижнихъ зубовъ.

Въ словѣ *stella* мы заставляемъ повторить все слово, сводя зубы и держа языкъ (имѣющій наклонность высовываться) тѣсно прижатымъ къ верхнимъ зубамъ.

Въ словѣ *rana* мы заставляемъ его повторять *r*, *r*, *r*, упражняя, такимъ образомъ, языкъ въ колебательныхъ движеніяхъ

Въ словѣ *gatto* мы напираемъ голосомъ на гортанный звукъ *g*.

Природа въ воспитанiи.

Земледѣльческiй трудъ: разведенiе животныхъ и растенiй.

Итаръ, въ замѣчательномъ педагогическомъ трактатѣ Des premiers dèveloppements du jeune sauvage de l'Aveyron, детально изображаетъ драму любопытныхъ титаническихъ воспитательныхъ попытокъ побѣдить психическую темноту идiота и вырвать человѣка изъ-подъ власти первобытной природы.

Дикарь Авейрона былъ ребенокъ, выросшiй въ естественномъ состоянiи. Преступно брошенный въ лѣсу, гдѣ убiйцы сочли его мертвымъ, онъ исцѣлился естественнымъ путемъ и много лѣтъ жилъ въ пустынѣ, свободный и нагой, пока, наконецъ, будучи пойманъ охотниками, онъ не попалъ въ культурный бытъ Парижа, гдѣ повѣдалъ рубцами, избороздившими его тѣло, повѣсть о многолѣтней борьбѣ съ дикими звѣрьми, объ ушибахъ и ранахъ, о паденiяхъ съ высотъ.

Ребенокъ былъ и навсегда остался нѣмъ; интеллектъ его, признанный Пинелемъ за идiотичный, навсегда остался почти совершенно недоступнымъ развитiю.

Этому ребенку мы обязаны первыми шагами позитивной педагогiи. Итаръ, врачъ глухо-нѣмыхъ и знатокъ философiи, приступилъ къ его воспитанiю съ прiемами, которые онъ уже отчасти испробовалъ при лѣченiи дефектовъ слуха. Вначалѣ онъ полагалъ, что дикарь обнаруживаетъ признаки отсталости не потому, что онъ—вырождающiйся организмъ, но по недостатку воспитанiя. Итаръ былъ послѣдователь принциповъ Гельвецiя:

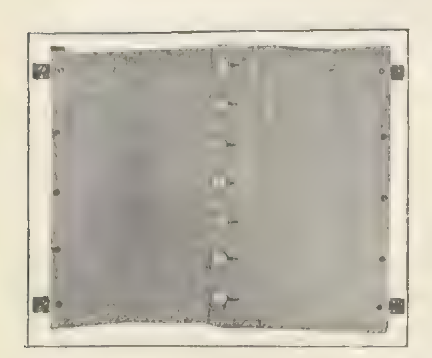
«Человѣкъ—ничто безъ работы человѣка», т.-е. онъ вѣрилъ во всемогущество воспитанія и не раздѣлялъ педагогическаго принципа, возвѣщеннаго Руссо до революціи: «Tout est bien sortant des mains de l'Auteur des choses, tout dégénère dans les mains de l'homme», —т.-е. все хорошо, что выходитъ изъ рукъ Творца вещей, все вырождается въ рукахъ человѣка; воспитаніе — пагуба и портитъ человѣка.

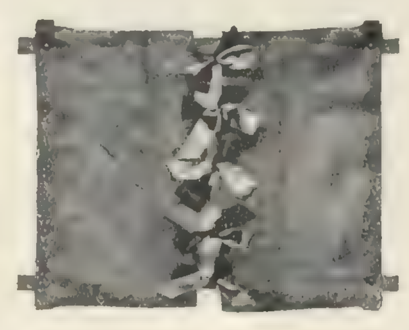
По первому ошибочному впечатлѣнію Итара, дикарь экспериментально доказалъ своими особенностями истину перваго положенія. Когда же Итаръ съ помощью Пинеля убѣдился, что онъ имѣетъ передъ собою идіота, то его философскія теоріи сдали позиціи изумительному опыту экспериментальной педагогики.

Итаръ раздѣлилъ воспитаніе дикаря на двѣ фазы. Въ первой онъ пытался ввести ребенка изъ естественной жизни въ общественную; во второй пытался развить умственныя способности идіота. Въ своей жуткой оброшенности ребенокъ обрѣлъ одно счастье: онъ, такъ сказать, погрузился въ природу, слился съ нею, научась наслаждаться ею—дождь, снѣгъ, бури, безграничный просторъ стали его постоянными зрѣлищами, его спутниками, его любовью. Гражданская жизнь есть отказъ отъ всего этого; но она — пріобрѣтеніе, благодѣтельное для человѣческаго прогресса.

На страницахъ книги Итара мы находимъ живое описаніе моральной работы, которая вернула дикаря къ цивилизаціи, умноживъ потребности ребенка и окруживъ его любовью и вниманіемъ. Передъ нами примѣръ неподражаемо терпѣливой работы Итара, какъ *наблюдателя самопроизвольныхъ проявленій* питомца: онъ дѣйствительно можетъ дать учителямъ, подготовляющимся къ экспериментальному методу, понятіе о томъ, сколько терпѣнія и самоотверженности требуется въ обращеніи съ предметомъ, который хочешь наблюдать.

«Когда бы, напримѣръ, мы ни заглянули въ его комнату, онъ обыкновенно шагалъ по ней съ удручающей монотонностью, то и дѣло поглядывая въ окно и блуждая взоромъ въ простран-





Работа на рамкахъ.

ствѣ. Если внезапно разражалась гроза, или солнце, скрытное за тучами, неожиданно выглядывало, ярко освѣщая ландшафтъ, мы становились свидѣтелями громкихъ раскатовъ хохота и почти судорожнаго восторга. Порою эти выраженія радости смѣнялись какой-то бѣшеной яростью, онъ вертѣлъ руками, придавливалъ стиснутыми кулаками свои глаза, скрежеталъ зубами и становился опаснымъ для окружающихъ.

«Въ одно утро, послѣ ночи, въ теченіе которой выпало много снѣга, онъ, проснувшись, испустилъ крикъ радости, соскочилъ съ постели, подбѣжалъ къ окну, потомъ стремглавъ бросился отъ окна къ дверямъ и, неодѣтый, выбѣжалъ въ садъ. Здѣсь, изъявивъ свой восторгъ пронзительнымъ крикомъ, онъ началъ бѣгать, катался по снѣгу, собиралъ его горстями и глоталъ съ невѣроятной жадностью.

«Но ощущенія его, при созерцаніи великихъ картинъ природы, не всегда проявлялись столь живымъ и шумнымъ образомъ. Достойно замѣчанія, что въ иныхъ случаяхъ они выражались тихой грустью и меланхоліей. Такъ, когда суровое ненастье выгоняло всѣхъ изъ сада, авейронскій дикарь любилъ отправляться туда. Онъ нѣсколько разъ обходилъ его кругомъ и, наконецъ, садился на краю фонтана.

«Я нерѣдко простаивалъ *цѣлые часы* и съ непередаваемымъ удовольствіемъ наблюдалъ его въ такомъ видѣ,—смотрѣлъ, какъ его невыразительное или искаженное гримасой лицо пріобрѣтало выраженіе грусти, меланхоличнаго воспоминанія о чемъ-то, глаза же оставались устремленными на поверхность воды, въ которую онъ время отъ времени бросалъ засохшіе листья.

«Въ полнолуніе, когда снопъ мягкаго свѣта проникалъ въ его комнату, рѣдко бывало, чтобы онъ не проснулся и не занялъ своего мѣста у окна. Здѣсь онъ оставался *большую часть ночи*; прямо и недвижно вытянувъ свою голову впередъ и устремивъ глаза на ландшафтъ, освѣщенный луной, онъ погружался въ какой-то созерцательный экстазъ покоя и безмолвія, который изрѣдка прерывался дыханіемъ, глубокимъ, какъ вздохъ, и замиравшимъ въ жалобномъ звукѣ».

Въ другомъ мѣстѣ Итаръ сообщаетъ, что мальчику была незнакома *ходьба*, какою передвигаются цивилизованные люди, а только *побѣжка*, и повѣствуетъ, какъ онъ, Итаръ, самъ бѣжалъ за мальчикомъ, когда бралъ его съ собою на улицы Парижа, но не пытался насильственно остановить бѣгъ дикаря.

Постепенное и осторожное ознакомленіе дикаря съ разными сторонами общественной жизни, приноравливаніе скорѣй наставника къ питомцу, чѣмъ наоборотъ, постепенное пріученіе къ новой жизни, которая должна была покорить ребенка своими чарами, а не быть навязанной ему насильственно, какъ тяжкое и мучительное бремя,—всѣ эти драгоцѣнные воспитательные пріемы можно обобщить и приложить къ воспитанію дѣтей.

Я думаю, не найдется документа, который такъ рѣзко и краснорѣчиво рисовалъ бы контрастъ между жизнью природы и жизнью общества, и такъ наглядно показывалъ бы, что гражданственность слагается исключительно изъ отреченій и ограниченій. Напомнимъ о бѣгѣ, который мы, сдерживаясь, превратили въ ходьбу, и о громкомъ крикѣ, доведенномъ до модуляцій обыкновенной рѣчи.

И все-же, безъ помощи насилія, педагогическіе пріемы Итара восторжествовали, оставивъ общественной жизни лишь задачу постепенно плѣнить ребенка. Правда, гражданская жизнь создается путемъ отреченія отъ жизни природы; она равносильна отлученію человѣка отъ лона земли, отлученію новорожденнаго отъ груди его матери; но все-же это новая жизнь.

Въ сообщеніяхъ Итара проскальзываетъ убѣжденіе въ конечномъ торжествѣ любви къ человѣку надъ любовью къ природѣ: дикарь Авейрона въ концѣ-концовъ начинаетъ *чувствовать*, цѣнить и предпочитать привязанность Итара, его ласки, его слезы, пролитыя надъ нимъ, восторгамъ сладострастнаго погруженія въ снѣгъ и созерцанія безконечнаго пространства небесъ въ звѣздную ночь. Однажды, послѣ попытки бѣжать на волю, онъ возвращается по собственному желанію, смиренный и кающійся, къ вкусной ѣдѣ и теплой постели.

Безъ сомнѣнія человѣкъ создалъ радости въ общественной

жизни и внесъ въ нее великую гуманность и любовь. Тѣмъ не менѣе онъ все еще принадлежитъ природѣ, въ особенности же ребенокъ обязательно долженъ черпать изъ нея силы, необходимыя для развитія его тѣла и духа. Мы находимся въ тѣснѣйшемъ общеніи съ природой, оказывающей вліяніе — даже матеріальное — на ростъ нашего тѣла. (Такъ, напримѣръ, одинъ физіологъ, лишивъ маленькихъ гвинейскихъ свинокъ вліянія земного магнетизма при помощи изоляторовъ, убѣдился, что онѣ становятся рахитичными).

Въ воспитаніи маленькихъ дѣтей повторяется воспитательная драма Итара: человѣка, принадлежащаго къ живымъ существамъ, а, слѣдовательно, къ природѣ, мы должны подготовить къ общественной жизни, ибо послѣдняя, составляя его особенную задачу, должна также соотвѣтствовать проявленіямъ его естественной жизнедѣятельности.

Но преимущества, которыя мы готовимъ для него въ общественной жизни, въ значительной мѣрѣ исчезаютъ для маленькаго ребенка, въ первые годы въ преобладающей мѣрѣ представляющаго собою растительный организмъ.

Смягчить этотъ переходъ посредствомъ воспитанія, предоставивъ значительную часть работы самой природѣ, столь же необходимо, сколь непозволительно внезапно и насильственно отрывать маленькаго ребенка отъ его матери и отправлять въ школу; именно это и дѣлается въ «Домахъ ребенка», которые помѣщаются рядомъ съ жилищами родителей, такъ что голосъ ребенка доносится до матери, и материнскій голосъ отвѣчаетъ ему.

Нынѣ эта часть воспитанія усердно практикуется подъ видомъ гигіены ребенка: дѣтямъ даютъ расти на открытомъ воздухѣ въ общественныхъ садахъ или же на много часовъ оставляютъ ихъ полунагими на берегу моря подъ прямымъ воздѣйствіемъ солнечныхъ лучей. Все возрастающее распространеніе морскихъ и горныхъ колоній свидѣтельствуетъ о торжествѣ сознанія, что наилучшій способъ укрѣпить силы ребенка,—это погрузить его въ природу.

Короткія и удобныя платья для дѣтей, сандаліи для ихъ ножекъ, обнаженіе нижнихъ конечностей,—все это шаги къ освобожденію отъ гнетущихъ оковъ цивилизаціи.

Очевидное дѣло, мы должны при воспитаніи жертвовать естественными вольностями лишь въ той мѣрѣ, въ какой это *необходимо* для пріобрѣтенія великихъ благъ, предлагаемыхъ цивилизаціей: т.-е. *безъ ненужныхъ жертвъ*.

Но при всѣхъ этихъ успѣхахъ современнаго воспитанія ребенка мы еще не освободились отъ предразсудка, отказывающаго дѣтямъ въ духовныхъ проявленіяхъ и потребностяхъ и заставляющаго насъ видѣть въ нихъ лишь милые растительные организмы, которые мы должны окружать заботами, цѣловать и пускать въ ходъ. *Воспитаніе*, даваемое современной хорошей матерью или учительницей, заключается, напримѣръ, въ приказѣ ребенку, бѣгающему по цвѣтнику, *не трогать* цвѣтовъ и не топтать травы,—словно ребенку достаточно удовлетворять физіологическія потребности тѣла просто движеніемъ ногъ и вдыханіемъ свѣжаго воздуха!

Но если въ интересахъ физической жизни необходимо подвергать ребенка животворному вліянію силъ природы, то въ такой же мѣрѣ интересы его психической жизни требуютъ, чтобы мы приводили душу ребенка въ соприкосновеніе съ міроозданіемъ, и онъ могъ бы открывать ее прямому воздѣйствію воспитательныхъ силъ самой природы.

Въ этихъ видахъ лучше всего пріучить ребенка къ сельскохозяйственному труду, къ разведенію животныхъ и растеній и къ разумному наблюденію природы.

Въ Англіи госпожа Лэттеръ уже изобрѣла *основы* метода воспитанія дѣтей посредствомъ *садоводства* и *огородничества*. Въ созерцаніи развивающейся жизни она видитъ основу вѣры, ибо душа ребенка восходитъ отъ созданія къ Создателю; она видитъ въ немъ также отправную точку для умственнаго воспитанія, которое она ограничиваетъ рисованіемъ съ натуры, какъ первымъ шагомъ къ искусству, сообщеніемъ главныхъ свѣдѣній о растеніяхъ, насѣкомыхъ и временахъ года, играющихъ

роль въ сельскомъ хозяйствѣ, и первыхъ понятій о *хозяйственной* жизни, заимствуемыхъ путемъ воздѣлыванія и кулинарнаго изготовленія нѣкоторыхъ пищевыхъ продуктовъ, которые дѣти впослѣдствіи подаютъ на столъ, заодно пріучаясь мыть кухонную утварь.

Идея госпожи Лэттеръ слишкомъ одностороння; но ея пріюты, получающіе все больше распространенія въ Англіи, безъ сомнѣнія дополняютъ собою естественное *воспитаніе*, которое оказалось столь дѣйствительнымъ и цѣлебнымъ для физическаго здоровья англійскихъ дѣтей, хотя до послѣдняго времени ограничивалось одною этой стороной. Кромѣ того, ея опытъ даетъ положительное доказательство практичности сельскохозяйственныхъ работъ въ примѣненіи къ маленькимъ дѣтямъ.

Что касается дѣтей отсталыхъ, то къ ихъ воспитанію сельскохозяйственный трудъ примѣненъ въ широкомъ масштабѣ въ Парижѣ при помощи пріемовъ, которые Бачелли хотѣлъ ввести въ начальныхъ школахъ, когда устраивалъ свои «образовательные садики». Въ каждомъ *садикѣ* засѣваются разныя сельскохозяйственныя растенія для практической демонстраціи того, какъ и когда надо сѣять и убирать ихъ, и сколько времени отнимаетъ вызрѣваніе различныхъ продуктовъ; какъ подготовлять почву и обогащать ее естественнымъ или химическимъ удобреніемъ и т. п. То же и относительно декоративныхъ и садовыхъ растеній, — работа, наиболѣе прибыльная для слабоумныхъ, когда они приходятъ въ возрастъ, требующій выбора профессіи.

Но эта сторона воспитанія хотя и заключаетъ въ себѣ, во-первыхъ, наглядный методъ умственной культуры, а, во-вторыхъ, профессіональную подготовку, не можетъ, на мой взглядъ, сколько-нибудь серьезно приниматься въ расчетъ при воспитаніи маленькаго ребенка. Цѣлью воспитанія этого возраста должно быть исключительно содѣйствіе психо-физическому развитію личности; а если такъ, то сельскохозяйственныя работы и разведеніе животныхъ уже въ себѣ заключаютъ драгоцѣнные пути нравственнаго воспитанія, анализъ которыхъ гораздо

глубже, чѣмъ это кажется г-жѣ Лэттеръ, усматривающей въ нихъ главнымъ образомъ способы развитія въ душѣ ребенка религіознаго чувства. Въ этомъ пути, представляющемъ собою скалу, не трудно различить нѣсколько градацій; я укажу лишь главныя.

1°. *Ребенокъ приступаетъ къ наблюденію* жизненныхъ явленій; съ растеніями и животными онъ становится въ отношенія, аналогичныя тѣмъ, въ какихъ *наблюдающій* учитель стоитъ къ нему. Мало-по-малу, съ возрастаніемъ интереса и наблюдательности, растетъ и его усердіе въ уходѣ за живыми существами, а благодаря этому ребенокъ логически научается цѣнить заботы своей учительницы и матери.

2°. Ребенокъ самоучкой знакомится съ понятіемъ *предусмотрительности*; убѣдившись, что жизнь растенія, посаженнаго имъ, зависитъ отъ правильной поливки, а жизнь животнаго отъ заботливаго кормленія, безъ чего растенія засыхаютъ, а животныя страдаютъ отъ голода, ребенокъ становится бдительнымъ, какъ человѣкъ, почувствовавшій свое призваніе въ жизни. Въ немъ говоритъ голосъ, отличный отъ голоса его матери или учительницы, призывающій его къ его обязанностямъ и убѣждающій не забывать о задачѣ, принятой имъ на себя: это—жалобный голосъ безпомощнаго организма, живущаго его попеченіями. Между ребенкомъ и выращиваемымъ имъ живымъ созданіемъ зарождается таинственная связь, побуждающая ребенка выполнять нѣкоторые опредѣленные акты безъ вмѣшательства учительницы, т.-е. ведущая его къ *самовоспитанію*.

Награды, стяжаемыя ребенкомъ, также остаются между нимъ и природой: въ одинъ прекрасный день послѣ долгихъ заботъ о доставленіи корма и соломы голубямъ, сидящимъ на яйцахъ, онъ вдругъ находитъ голубятъ! Видитъ множество цыплятъ вокругъ курицы, которая еще вчера неподвижно сидѣла на гнѣздѣ! Находитъ въ одинъ прекрасный день нѣжныхъ кроликовъ въ садкѣ, гдѣ прежде одиноко проживала пара большихъ, которымъ онъ столько разъ носилъ зелень, подобранную въ кухнѣ матери.

Покуда мнѣ еще не удалось завести въ Римѣ садковъ для разведенія животныхъ, но въ «Домахъ ребенка» въ Миланѣ имѣются животныя, между прочимъ пара граціознѣйшихъ бѣлыхъ американскихъ курочекъ, живущихъ въ крохотномъ изящномъ шалэ, устройствомъ похожемъ на китайскую пагоду: впереди для курочекъ отведенъ небольшой участокъ земли, окруженный валомъ. Дверцы шалэ запираются на ночь, и дѣти поочередно заботятся объ этомъ. Съ какимъ восторгомъ ходятъ они по утрамъ отпирать дверцы, носятъ воду и солому, съ какимъ вниманіемъ они сторожатъ курочекъ днемъ, а по вечерамъ запираютъ дверцы, убѣдившись, что птицы ни въ чемъ не нуждаются! Учительница увѣряла меня, что изъ всѣхъ воспитательныхъ упражненій это самое пріятное, а, можетъ-быть, и самое важное. Не разъ во время усердной работы дѣтей надъ плѣнившей ихъ задачей одинъ, два или три ребенка молча встаютъ съ мѣста и уходятъ взглянуть на животныхъ,—не нуждаются ли они въ чемъ. Нерѣдко случается, что ребенокъ отсутствуетъ долгое время, и учительница застаетъ его въ очарованномъ созерцаніи игры блестящихъ рыбокъ въ фонтанѣ.

Однажды я получила отъ учительницы изъ Милана письмо, въ которомъ она съ великимъ энтузіазмомъ сообщила мнѣ поистинѣ сенсаціонную новость: вылупились голубята! Для дѣтей это былъ великій праздникъ. Они до нѣкоторой степени чувствовали себя родителями этихъ птичекъ, и, конечно, никакая искусственная награда, которая польстила бы ихъ тщеславію, не родила бы въ нихъ столь прекрасныхъ чувствъ.

Не менѣе великъ и восторгъ, вызываемый растеніями. Въ одномъ изъ «Домовъ ребенка», гдѣ не нашлось пригодной для воздѣлыванія земли, усердіемъ г-жи Таламо были разставлены по всей огромной терассѣ цвѣточные горшки, а по стѣнамъ пущены вьющіяся растенія. И дѣти никогда не забывали о нихъ позаботиться.

Однажды я застала ихъ сидящими на землѣ вокругъ пышной красной розы, распустившейся ночью, Безъ звука, безъ движенія, они буквально были погружены въ нѣмое созерцаніе.

3°. Дѣти познакомятся съ добродѣтелью *терпѣнія и довѣрчиваго ожиданія*, вѣдь это — родъ вѣры и философія жизни.

Когда дѣти, посадивъ зерно въ землю, ждутъ, пока оно прорастетъ, и видятъ первое появленіе безформеннаго растенія, потомъ дожидаются цвѣтенія и превращенія цвѣтка въ плодъ, наблюдаютъ, какъ одни растенія прорастаютъ раньше, а другія— позднѣе, какъ быстро протекаетъ жизнь однолѣтнихъ растеній и какъ медленно растутъ плодовыя деревья,—они въ концѣ-концовъ пріобрѣтаютъ душевное равновѣсіе и усваиваютъ первые зародыши той мудрости, которая характеризовала земледѣльцевъ въ эпоху ихъ первобытной простоты.

4°. *Дѣти вдохновляются чувствомъ природы*, питаемымъ чудесами мірозданія, а природа *вознаграждаетъ* со щедростью, несоизмѣримой съ трудами человѣка, помогающаго ей развивать жизнь своихъ созданій.

Въ процессѣ работы между душой ребенка и живыми существами, развивающимися подъ его уходомъ, возникаетъ родъ взаимодѣйствія. Ребенокъ, горячо любитъ всякія проявленія жизни: г-жа Лэттеръ сообщаетъ, что малютки способны заинтересоваться даже земляными червями и движеніями личинокъ въ навозѣ, не испытывая при этомъ того отвращенія, которое мы, выросшіе вдали отъ природы, питаемъ къ нѣкоторымъ животнымъ. Крайне желательно развивать это чувство *довѣрія* къ живымъ существамъ: вѣдь это — особая форма любви и единенія съ природой.

Но больше всего развивается чувство природы при *разведеніи* живыхъ организмовъ, ибо они своимъ естественнымъ развитіемъ даютъ гораздо больше, чѣмъ получаютъ, а ихъ красота и разнообразіе почти безпредѣльны. Вотъ ребенокъ выростилъ касатикъ или анютинъ глазокъ, розу или гортензію, посадилъ въ землю зерно или луковицу и регулярно поливалъ ихъ, или же посадилъ плодовое деревцо,—и распустившійся цвѣтокъ, созрѣвшій плодъ явились *щедрымъ даромъ* природы, богатой наградой за малое усиліе. Природа своими дарами скорѣй какъ бы отвѣчаетъ на

чувство доброжелательности, на бдительную любовь садовода, чѣмъ подводить итоги его мускульнымъ усиліямъ.

Совсѣмъ не то, когда ребенку нужно было бы пожинать матеріальные плоды своего труда; эти однообразные предметы потребляются и гибнутъ, но не умножаются въ числѣ.

Различіе между продуктами природы и продуктами промышленности, между божественными созданіями и созданіями рукъ человѣка, — вотъ что самопроизвольно должно утвердиться въ сознаніи ребенка, какъ констатированный фактъ.

Но какъ растеніе должно давать свой плодъ, такъ и человѣкъ долженъ давать свой трудъ.

5°. *Ребенокъ слѣдуетъ естественному пути развитія рода человѣческаго.* Короче говоря, подобное воспитаніе приводитъ въ гармонію эволюцію индивида съ эволюціей человѣчества. Человѣкъ перешелъ отъ стадіи естественной къ искусственной черезъ земледѣліе: когда онъ открылъ секретъ усиленія производительности почвы, онъ обрѣлъ награду въ видѣ цивилизаціи.

Этотъ же путь долженъ проходить ребенокъ, которому предстоитъ стать цивилизованнымъ человѣкомъ.

Такъ понимаемое воспитательное вліяніе природы практически вполнѣ достижимо. Ибо даже когда нѣтъ большого участка земли и большого двора, необходимаго для физическаго воспитанія, всегда найдется нѣсколько квадратныхъ саженъ почвы, которую можно будетъ воздѣлывать, или мѣстечко для голубятни, а уже этого достаточно для духовнаго воспитанія. Въ крайности для этой цѣли годится даже горшокъ цвѣтовъ на окнѣ.

При первомъ «Домѣ ребенка» въ Римѣ имѣется обширный дворъ, превращенный въ садикъ, гдѣ дѣти свободно бѣгаютъ на открытомъ воздухѣ, а кромѣ того длинный участокъ земли, съ одной стороны обсаженный деревьями, по серединѣ имѣющій развѣтвляющуюся дорожку, а на противоположной сторонѣ — вскопанную землю для разведенія растеній. Эту послѣднюю мы разбили на множество участковъ, по одному на каждаго ребенка.

Въ то время какъ маленькія дѣти рѣзво бѣгаютъ по дорожкамъ или отдыхаютъ въ тѣни деревьевъ, *владѣльцы*

земли (дѣти старше четырехъ лѣтъ) занимаются сѣвомъ, копаніемъ земли, поливкой или осмотромъ грядокъ либо ростковъ. Любопытно отмѣтить слѣдующій фактъ: участки, отданные дѣтямъ, тянутся вдоль стѣнъ дома слѣпой дорожкой; прежде жильцы имѣли обыкновеніе бросать сюда изъ оконъ всякіе отбросы, по милости которыхъ нашъ садъ вначалѣ былъ очень загрязненъ.

Но мало-по-малу, безъ всякихъ увѣщаній съ нашей стороны, а только въ силу уваженія, появившагося у взрослыхъ по отношенію къ труду дѣтей, изъ оконъ стали падать только любящіе взоры и улыбки матерей на почву, столь ревностно оберегаемую ихъ малютками.

Ручной трудъ.

Строительное и гончарное искусство.

Отличіе ручного труда отъ ручной гимнастики въ томъ, что цѣль второй—упражненіе рукъ, а цѣль перваго—выполненіе опредѣленной работы, дѣйствительно представляющей собою или симулирующей общеполезное занятіе. Одна совершенствуетъ личность, другой обогащаетъ среду, но и тотъ и другой трудъ связаны между собою, ибо только человѣкъ, усовершенствовавшій свою руку, можетъ создать полезный продуктъ.

Послѣ недолгаго опыта я сочла за лучшее окончательно отмѣнить фребелевскія работы, ибо плетеніе и вышиваніе по картону мало приспособлены къ физіологическому состоянію зрительныхъ органовъ ребенка, у котораго способность аккомодаціи глаза еще не достигла полнаго развитія; слѣдовательно, эти работы вызываютъ *напряженіе* органа, фатально вліяющее на развитіе зрѣнія. Другія фребелевскія упражненія, какъ складываніе бумаги, суть упражненія руки, а вовсе не работы.

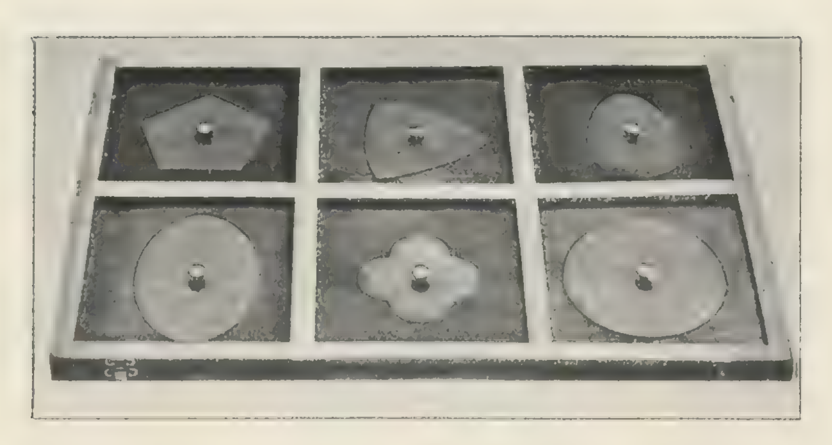
Остается еще пластическая работа или лѣпка, — самое раціональное изъ всѣхъ упражненій Фребеля; оно заключается въ томъ, что ребенка заставляютъ лѣпить опредѣленные предметы изъ глины.

Однако, соображаясь съ системой свободы, предложенной мною, я не люблю заставлять дѣтей *копировать* что бы то ни было; давая дѣтямъ глину для работы по ихъ произволу, я не рекомендую имъ *производить полезную работу*. Точно такъ же я не преслѣдую воспитательныхъ цѣлей, ибо лѣпка, какъ я ниже по-

кажу, служитъ только для изученія психической индивидуальности ребенка въ ея самопроизвольныхъ проявленіяхъ, но не для его воспитанія.

Вотъ почему я рѣшила въ видѣ опыта ввести въ «Домъ ребенка» интересныя работы по замыслу талантливаго художника проф. Рандоне, основавшаго «Воспитательно-художественную Школу». Эта школа возникла одновременно съ обществомъ молодежи, называемымъ «Giovinezza Gentile»—«Деликатная молодежь»; и школа и общество ставятъ себѣ цѣлью развитіе въ молодежи бережнаго отношенія къ окружающей обстановкѣ, т.-е. уваженія къ предметамъ, зданіямъ, памятникамъ. Это—очень важная часть гражданскаго воспитанія и предметъ, въ особенности заинтересовавшій меня въ отношеніи къ «Дому ребенка», ибо послѣднее учрежденіе основной своей цѣлью какъ-разъ ставитъ развитіе уваженія къ стѣнамъ, къ дому, къ окружающей обстановкѣ.

Профессоръ Рандоне весьма резонно рѣшилъ, что общество «Giovinezza Gentile» не можетъ базироваться на безплодной теоретической пропагандѣ началъ гражданственности или на моральныхъ ручательствахъ дѣтей, но что надо отправляться отъ художественнаго воспитанія, которое заставитъ дѣтей цѣнить, любить, а, слѣдовательно, и уважать предметы, въ особенности же памятники и историческія зданія. Слѣдовательно, Воспитательно-художественная школа вдохновляется широкой художественной идеей, включающей воспроизведеніе предметовъ, обыкновенно встрѣчаемыхъ въ нашей обстановкѣ; историческое и доисторическое развитіе ихъ производства, и иллюстрированіе главныхъ гражданскихъ памятниковъ, которые въ Римѣ въ значительной мѣрѣ состоятъ изъ археологическихъ монументовъ. Для прямого достиженія этой цѣли проф. Рандоне помѣстилъ свою замѣчательную школу у входа въ одну изъ самыхъ художественныхъ частей римскихъ стѣнъ, а именно у стѣны Велизарія, господствующей надъ виллой Гумберта I, — стѣны, совершенно заброшенной властями и отнюдь не уважаемой гражданами, но на которую Рандоне излилъ свои заботы, украсивъ ее снаружи



Рамка со вкладками.

Ящикъ съ выдвижными рамками.

красивымъ висячимъ садомъ, а внутри помѣстивъ Художественную школу, имѣвшую воспитывать «деликатную молодежь».

Здѣсь Рандоне счастливо пытался преобразовать и воскресить въ новой формѣ искусство, нѣкогда составившее славу всей Италіи, а особенно Флоренціи, — гончарное искусство, т.-е. искусство выдѣлки вазъ, сосудовъ.

Археологическое, историческое и художественное значеніе вазы чрезвычайно огромно и можетъ быть уподоблено значенію нумизматической науки. И въ самомъ дѣлѣ, первый предметъ, въ которомъ испытало потребность человѣчество, была ваза, сосудъ, родившійся на свѣтъ одновременно съ утилизаціей огня и до открытія *добыванія* огня. Первая пища человѣка была сварена въ вазѣ.

Съ этнологической точки зрѣнія важнѣйшимъ критеріемъ цивилизаціи первобытнаго народа является степень совершенства, достигнутаго имъ въ гончарномъ искусствѣ. И въ самомъ дѣлѣ, *ваза* въ домашней жизни и *топоръ* въ общественной—суть первые священные символы, которые мы находимъ въ доисторическую эпоху; они же и религіозные символы, связанные съ храмами и съ культомъ мертвыхъ. Вплоть до настоящаго времени религіозные культы хранятъ священныя вазы въ своихъ *святая святыхъ*.

Народы, достигшіе извѣстной гражданственности, проявляютъ свою любовь къ искусству и свои эстетическія чувства въ *вазахъ*, достигшихъ почти безконечнаго разнообразія формъ, о чемъ свидѣтельствуетъ искусство египтянъ, этрусковъ и грековъ.

Такимъ образомъ ваза появляется, достигаетъ совершенства и умножается въ своихъ формахъ и примѣненіи соотвѣтственно росту гражданственности; исторія вазы сопутствуетъ исторіи самого человѣчества. Кромѣ общественнаго и моральнаго значенія ваза имѣетъ и другое практическое значеніе: она *поддается* любому измѣненію формы, она несетъ на себѣ самыя разнообразныя украшенія и даетъ полный просторъ индивидуальному вкусу художника.

Когда искусство выдѣлки вазъ изучено (эта часть работы усваивается постепенно, подъ непосред‘ственными указаніями преподавателя), ученикъ начинаетъ разнообразить ихъ по вдохновенію собственнаго эстетическаго вкуса (художественная, индивидуальная часть работы). Кромѣ того, въ школѣ Рандоне учатъ работать на гончарномъ кругѣ, а также составлять смѣсь для промыванія майоликовой посуды и обжигать ее въ печи,—видъ ручного труда, вводящій въ область промышленности.

Другая работа въ Воспитательно-художественной школѣ, это— выдѣлка маленькихъ кирпичиковъ, ихъ обжиганіе въ печи и сооруженіе миніатюрьхъ *стѣнъ* тѣмъ самымъ способомъ, какой примѣняютъ каменщики при постройкѣ домовъ; кирпичики скрѣпляютъ известкой съ помощью лопаточки. Послѣ простого сооруженія стѣнъ, — весьма занятная работа для дѣтей, съ удовольствіемъ накладывающихъ кирпичикъ на кирпичикъ, рядъ на рядъ, — дѣти переходятъ къ постройкѣ настоящихъ *домиковъ*, сперва прямо на землѣ, а затѣмъ на настоящихъ фундаментахъ, для чего они предварительно роютъ ямы маленькими кирками и лопатами. Эти домики имѣютъ отверстія, соотвѣтствующія окнамъ и дверямъ, и на своихъ фасадахъ разнообразно украшаются черепичками изъ блестящей разноцвѣтной майолики; черепички также изготовляются дѣтьми.

Такимъ образомъ дѣти научаются *цѣнить* предметы и сооруженія, окружающія ихъ, а настоящій, неигрушечный ручной и художественный трудъ даетъ имъ очень полезное упражненіе.

Вотъ какой ручной трудъ я ввела въ Домахъ ребенка; послѣ двухъ - трехъ уроковъ малютки-ученики уже съ энтузіазмомъ занимаются выдѣлкой вазъ и тщательно берегутъ свои произведенія, которыми очень гордятся. Изъ глины они лѣпятъ мелкія вещицы, яйца или плоды, которыми наполняютъ свои вазы. Одна изъ самыхъ первыхъ работъ, это—простая ваза изъ краснойглины, наполненная яйцами изъ бѣлой глины. Затѣмъ они начинаютъ лѣпить вазы съ однимъ или нѣсколькими носиками, узкогорлыя

вазы, вазы съ ручкой, либо съ двумя или тремя ручками, треножники, амфоры.

Дѣти въ возрастѣ пяти или шести лѣтъ приступаютъ къ работамъ на гончарномъ кругѣ. Но всего больше восхищаетъ дѣтей постройка стѣнъ изъ кирпичиковъ. Какъ они радуются, когда цѣлый домикъ, плодъ ихъ собственныхъ трудовъ, выростаетъ рядомъ съ участкомъ, на которомъ они разводятъ растенія — также собственными заботами. Такъ дѣтскій возрастъ вкратцѣ повторяетъ главныя работы первобытнаго человѣка, когда онъ, перейдя отъ кочевого къ осѣдлому образу жизни, потребовалъ отъ земли ея плодовъ, построилъ себѣ жилище и изобрѣлъ сосуды для варки пищи.

Воспитаніе чувствъ.

Въ экспериментально-педагогическомъ методѣ воспитанію чувствъ, несомнѣнно, надлежитъ придавать величайшую важность. Вѣдь и экспериментальная психологія изучаетъ движенія при помощи измѣреній чувствительности.

Но педагогика, хотя и пользуется психометріей, ставитъ своей задачей не *измѣреніе* ощущеній, но *воспитаніе* чувствъ: это несложное различіе однако часто ускользаетъ отъ вниманія педагоговъ.

Въ то время какъ пріемы эстезіометріи неприложимы въ широкомъ объемѣ къ маленькимъ дѣтямъ, *воспитаніе* ихъ чувствъ— вещь вполнѣ возможная.

Мы не исходимъ здѣсь изъ выводовъ экспериментальной психологіи. Другими словами, отнюдь не знаніе условій средней остроты чувства въ зависимости отъ возраста ребенка опредѣлило наши воспитательные пріемы. Мы исходили въ существенной мѣрѣ изъ *метода*, и возможно, что именно психологія въ состояніи будетъ черпать свои выводы изъ педагогики, понятой такимъ образомъ, а не наоборотъ.

Мой методъ заключается въ томъ, что я произвожу экспериментъ съ дидактическимъ предметомъ или матеріаломъ и дожидаюсь непосредственной, самопроизвольной реакціи ребенка: методъ, во всѣхъ отношеніяхъ сходный съ пріемами экспериментальной психологіи.

Я пользуюсь дидактическимъ матеріаломъ, который на первый взглядъ легко смѣшать съ матеріаломъ психометрическимъ: миланскія учительницы, прошедшія курсъ Пиццоли (школу

экспериментальной психологіи), опознали въ моихъ матеріалахъ мѣрила чувствительности къ цвѣту, рельефу и давленію и пришли къ выводу, что я въ сущности не сдѣлала никакихъ новыхъ вкладовъ въ педагогію, — эти инструменты и раньше-молъ были извѣстны имъ...

Но между этими двумя категоріями матеріаловъ огромная разница. Эстезіометры даютъ возможность *измѣрять*; мои же предметы, напротивъ, часто не даютъ возможности что либо измѣрить: они приспособлены къ тому, чтобы *заставить упражнять* чувства.

Но чтобъ достигнуть этой педагогической цѣли, инструменты должны не *утомлять*, но *занимать* ребенка. Вотъ почему трудно выбрать подходящій дидактическій матеріалъ. Какъ извѣстно, психометрическіе инструменты сильно *истощаютъ энергію*,—по этой причинѣ Пицолли, пожелавъ примѣнить нѣкоторые ихъ нихъ къ воспитанію чувствъ, не успѣлъ въ этой попыткѣ, ибо ребенокъ ими наскучивалъ и утомлялся.

Цѣль воспитанія — развивать силы.

Психометрическіе инструменты — или, вѣрнѣе, приборы для эстезіометріи, измѣренія чувствительности, — изготовляются въ дифференціальной постепенности по законамъ Вебера, которые именно были получены путемъ экспериментовъ надъ взрослыми людьми.

Работая же съ маленькими дѣтьми, мы должны начинать съ *пробы*, должны сами выбирать дидактическіе матеріалы, къ которымъ дѣти проявятъ интересъ. Это я и продѣлала въ первый годъ существованія Домовъ ребенка, намѣтивъ самые разнообразные стимулы, съ которыми я уже экспериментировала въ школѣ для отсталыхъ дѣтей.

Значительную часть матеріаловъ, примѣняемымъ къ отсталымъ, пришлось оставить безъ примѣненія къ нормальнымъ дѣтямъ, а многое—очень видоизмѣнить. Но я думаю, что мнѣ удалось сдѣлать удачный *выборъ предметовъ* (я не буду на-

зывать ихъ техническимъ терминомъ «стимулъ»), представляющихъ минимумъ, *необходимый* для практическаго воспитанія чувствъ. Эти предметы и составляютъ *дидактическую систему*, или наборъ принятыхъ у насъ дидактическихъ матеріаловъ; они изготовляются въ мастерской Миланскаго Гуманитарнаго Общества.

Я буду описывать матеріалы параллельно объясненіямъ ихъ воспитательной задачи, а здѣсь ограничусь лишь немногими общими соображеніями.

1°. *Различіе въ реакціи отсталыхъ и нормальныхъ дѣтей на дидактическій матеріалъ, составленный изъ градуированныхъ стимуловъ.* Различіе это опредѣляется тѣмъ фактомъ, что одинъ и тотъ же дидактическій матеріалъ въ примѣненіи къ отсталымъ *дѣлаетъ возможнымъ воспитаніе*, нормальнымъ же дѣтямъ *даетъ толчокъ къ самовоспитанію.*

Это—одинъ изъ интереснѣйшихъ фактовъ, какіе встрѣтились во всемъ моемъ опытѣ; онъ меня вдохновилъ и сдѣлалъ возможнымъ методъ *наблюденія* и *свободы*. Представимъ себѣ, что мы взяли первый предметъ—брусокъ, въ который вставляются геометрическія фигуры. Въ соотвѣтствующіе пазы или гнѣзда бруска вставлены десять маленькихъ деревянныхъ цилиндровъ, діаметръ основанія которыхъ постепенно убываетъ на 2 миллиметра. Игра заключается въ томъ, что цилиндры вынимаютъ изъ ихъ гнѣздъ, кладутъ на столъ, перемѣшиваютъ, а затѣмъ вкладываютъ ихъ обратно на свои мѣста въ брускѣ. Цѣль этой игры пріучить глазъ къ различительному воспріятію размѣровъ.

Съ отсталыми дѣтьми необходимо начинать упражненіе со стимуловъ, болѣе рѣзко контрастирующихъ, а къ этому упражненію подойти послѣ длиннаго ряда другихъ.

Для нормальныхъ же дѣтей, это—*первый предметъ*, который имъ слѣдуетъ показать. Изъ всего разнообразія дидактическаго матеріала, это—наиболѣе подходящая игра для $2^1/_2$—$3^1/_2$-лѣтнихъ малютокъ. Въ упражненіяхъ съ отсталымъ ребенкомъ необходимо было безпрестанно и дѣятельно привлекать его вниманіе,

заставлять его присматриваться къ бруску, показывать ему цилиндры. Если ребенку удавалось поставить всѣ цилиндры на мѣсто, онъ останавливался, и игра прекращалась. Когда отсталый ребенокъ дѣлалъ ошибку, необходимо было поправлять его или убѣждать поправиться, и если даже онъ умѣлъ исправить ошибку, то обычно проявлялъ къ этому факту полное безразличіе.

Нормальный же ребенокъ, наоборотъ, самопроизвольно зажигается живѣйшимъ интересомъ къ игрѣ. Онъ отталкиваетъ всѣхъ, кто пробуетъ вмѣшаться или предлагаетъ ему помощь, и жаждетъ остаться одинъ-на-одинъ со своею задачей.

Мы уже указывали, что крошки двухъ-трехъ лѣтъ съ большимъ удовольствіемъ перебираютъ мелкіе предметы: описанный экспериментъ Домовъ ребенка полностью подтверждаетъ это наблюденіе.

Нормальный ребенокъ — пунктъ очень важный! — внимательно изслѣдуетъ соотношеніе между отверстіями и величиной предмета, который надлежитъ поставить въ гнѣздо, и очень интересуется игрой, о чемъ свидѣтельствуетъ выраженіе его личика.

Если онъ ошибется, помѣстивъ одинъ изъ предметовъ въ непомѣрно малое гнѣздо, то уберетъ этотъ предметъ и будетъ продолжать попытки отыскать нужное отверстіе. Если онъ сдѣлаетъ ошибку противоположнаго свойства, т.-е. опуститъ цилиндръ въ гнѣздо нѣсколько большаго размѣра, и всѣ слѣдующіе цилиндры вставитъ въ отверстія, слишкомъ большія для нихъ, то въ концѣ-концовъ останется съ большимъ цилиндромъ на рукахъ, а самое маленькое гнѣздо будетъ пустовать. Нашъ дидактическій матеріалъ *контролируетъ каждую ошибку.* Ребенокъ самъ себя поправляетъ на разные лады. Чаще всего онъ *ощупываетъ* цилиндры или встряхиваетъ ихъ, чтобы узнать, какой изъ нихъ больше всѣхъ. Иногда онъ сразу замѣчаетъ, въ чемъ его ошибка, вытаскиваетъ цилиндръ изъ неподходящаго гнѣзда и ставитъ на его мѣсто соотвѣтствующій, а тамъ и всѣ прочіе. Нормальный ребенокъ всегда *повторяетъ* эти упражненія съ неослабѣвающимъ интересомъ.

Въ этихъ именно *ошибкахъ* и заключается огромное воспитательное значеніе дидактическаго матеріала; разъ ребенокъ съ очевидной увѣренностью ставитъ каждый цилиндрикъ на свое мѣсто, онъ *переросъ* упражненіе, и этотъ родъ матеріала для него уже безполезенъ.

Подобныя самопоправки заставляютъ ребенка сосредоточивать вниманіе на разницѣ размѣровъ и сравнивать эти различія между собою — и въ этомъ сравниваніи и заключается *психосенсорное упражненіе*.

Здѣсь дѣло идетъ не о *познаваніи* размѣровъ при посредствѣ предметовъ; точно такъ же мы не стараемся научить ребенка *безошибочно* пользоваться матеріаломъ, показаннымъ ему, и *хорошо* продѣлывать упражненіе.

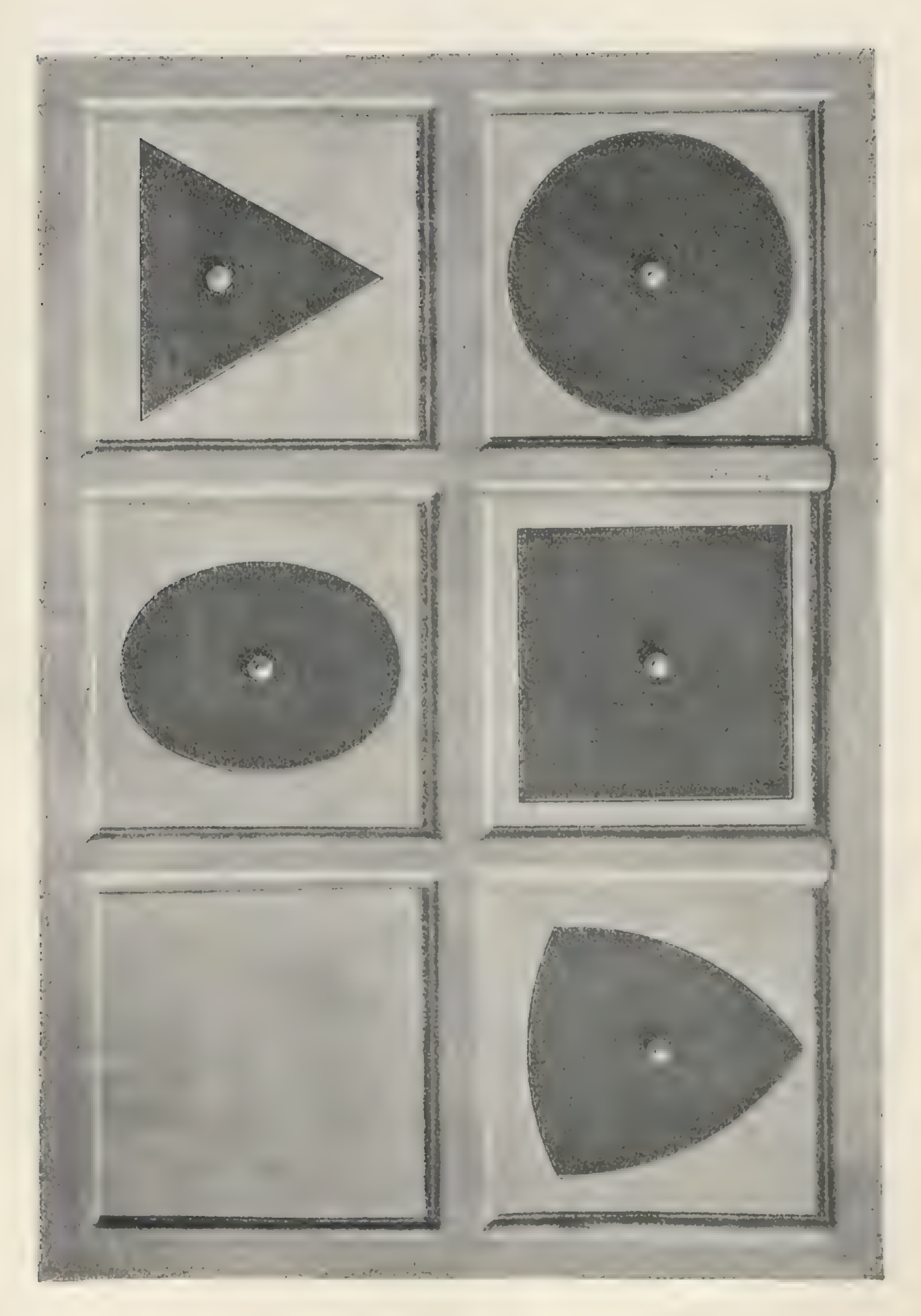
Это поставило бы наши матеріалы на одинъ уровень со многими другими, какъ, напримѣръ, фребелевскими, и потребовалась бы *активная работа учительницы*, которая стремится сообщать *знанія* и спѣшитъ поправить каждую ошибку, чтобы ребенокъ *изучилъ назначеніе* предметовъ.

Здѣсь же, напротивъ, важна работа ребенка,--самопоправленіе, самообученіе; *учительница же совершенно не должна вмѣшиваться*. Никакая учительница не можетъ сообщить ребенку *ловкости, которая пріобрѣтается* путемъ гимнастическаго *упражненія*; необходимо, чтобы *ученикъ самъ совершенствовался*, собственными силами. То же самое можно сказать и о *воспитаніи чувствъ*.

Мы сказали бы, что это положеніе справедливо относительно всякой формы воспитанія; человѣкъ таковъ, какъ онъ есть, не по милости учителей, какіе у него были, а по милости того, что онъ самъ сдѣлалъ.

Провести этотъ методъ въ жизнь съ преподавателями старой школы трудно между прочимъ потому, что они не въ силахъ удержаться отъ вмѣшательства, когда ребенка смущаетъ ошибка, и онъ, поджавъ губы и наморщивъ брови, дѣлаетъ усилія поправить ее. Завидѣвъ это, учительница старой школы прони-





Формы геометрическихъ вкладокъ.

кается жалостью и неудержимымъ желаніемъ помочь ребенку. Когда мы останавливаемъ ее, она разсыпается дождемъ жалкихъ словъ о малюткѣ, а между тѣмъ ребенокъ улыбкой на своемъ личикѣ вскорѣ свидѣтельствуетъ о восторгѣ, съ какимъ онъ преодолѣлъ препятствіе.

Нормальныя дѣти *повторяютъ* такія упражненія по многу разъ, въ зависимости отъ индивидуальныхъ особенностей. Нѣкоторыя дѣти наскучиваютъ упражненіемъ уже послѣ пятаго или шестого раза, другія переставляютъ и перекладываютъ предметы по крайней мѣрѣ разъ двадцать съ выраженіемъ явнаго интереса. Однажды, наблюдая четырехлѣтнюю малютку, продѣлавшую упражненіе уже шестнадцать разъ, я велѣла прочимъ дѣтямъ запѣть, чтобы отвлечь ее, — но она не двинулась съ мѣста и продолжала вынимать цилиндры, смѣшивать ихъ и ставить на мѣста.

Интеллигентная учительница можетъ дѣлать интересныя наблюденія по индивидуальной психологіи и до нѣкоторой степени измѣрять длительность сопротивленія вниманія различнымъ стимуламъ.

И въ самомъ дѣлѣ, разъ ребенокъ самъ воспитываетъ себя, а контроль и поправка даны въ дидактическомъ матеріалѣ, *то учительницѣ остается только наблюдать*. Теперь она ужъ больше *психологъ*, чѣмъ учительница, и вотъ доказательство важности научной подготовки преподавателя.

Въ моемъ методѣ учительница *мало* преподаетъ и *много* наблюдаетъ. Главная же ея задача — направлять психическую дѣятельность дѣтей и ихъ физіологическое развитіе. По этой причинѣ я замѣнила названіе «учительница» словомъ директрисса, *руководительница*.

Вначалѣ это вызывало улыбку; каждый спрашивалъ: *кѣмъ же* учительница руководитъ, разъ у нея нѣтъ ассистентокъ и она даетъ своимъ маленькимъ питомцамъ полную свободу? Но ея руководительство гораздо сложнѣе и важнѣе того, которое обычно разумѣется, — вѣдь учительница руководитъ *жизнью* и *душой*.

2°. *Воспитаніе чувствъ имѣетъ цѣлью обостреніе различительнаго воспріятія стимуловъ путемъ повторныхъ упражненій.*

Существуетъ *культура чувствилищъ*, — «сенсорная культура», обычно не принимаемая въ соображеніе, но составляющая важный факторъ эстезіометріи.

Такъ, напримѣръ, среди умственныхъ *мѣрилъ*, примѣняемыхъ во Франціи, или въ ряду мѣрилъ, установленныхъ де-Санктисомъ для *діагноза* умственныхъ уровней, часто давались *кубы разной величины, ставившіеся на различныхъ разстояніяхъ*. Ребенку нужно было отобрать *наименьшій* и *наибольшій* кубы, хронометромъ же отмѣрялось время реакціи — промежутокъ между приказомъ и его исполненіемъ; учитывались также и ошибки.

Я повторяю, что въ подобныхъ упражненіяхъ забывается факторъ *культуры*, — я разумѣю *сенсорную культуру*.

У нашихъ дѣтей, въ числѣ прочихъ дидактическихъ матеріаловъ, имѣется серія изъ десяти кубовъ. Первый имѣетъ въ основаніи десять сантиметровъ, а у прочихъ основанія уменьшаются послѣдовательно на одинъ сантиметръ, такъ что основаніе послѣдняго кубика — одинъ сантиметръ. Упражненіе заключается въ бросаніи этихъ деревяшекъ, окрашенныхъ въ блѣдно-розовый цвѣтъ, на зеленый коврикъ; затѣмъ сооружается башня: въ основаніе ставятъ большой кубъ, на него слѣдующіе по величинѣ, а на самомъ верху — кубикъ въ одинъ сантиметръ.

Изъ кубиковъ, разбросанныхъ по зеленому ковру, дѣти должны каждый разъ отбирать «самый большой». Эта игра особенно занимаетъ малютокъ двухъ съ половиною лѣтъ, которые, соорудивъ башенку, разрушаютъ ее ударомъ ручонки и любуются розовыми вещицами, разсыпанными по зеленому ковру. Потомъ они опять начинаютъ постройку, возводя и разрушая ее по многу разъ.

Если передъ этими матеріалами посадить одного изъ моихъ дѣтей отъ трехъ до четырехъ лѣтъ и одного изъ дѣтей перваго элементарнаго класса (шести и семи лѣтъ), то мой воспитанникъ, безъ сомнѣнія, покажетъ болѣе короткій періодъ реакціи и не

сдѣлаетъ ошибокъ; то же можно сказать о мѣрилахъ хроматическаго чувства и т. д.

Этотъ воспитательный методъ должны бы принять къ свѣдѣнію специалисты экспериментальной психологіи.

Въ заключеніе суммирую сказанное: нашъ дидактическій матеріалъ дѣлаетъ возможнымъ *самообразованіе*, допускаетъ методическое воспитаніе чувствъ. Это воспитаніе зиждется не на искусствѣ учительницы, но на дидактической системѣ. Она лишь демонстрируетъ предметы, которые, во-первыхъ, привлекаютъ вниманіе ребенка, а, во-вторыхъ, заключаютъ въ себѣ раціональную постепенность стимуловъ.

Не слѣдуетъ смѣшивать *воспитанія* чувствъ съ конкретными *понятіями*, которыя мы получаемъ объ окружающей средѣ при посредствѣ органовъ чувствъ. Равнымъ образомъ мы не должны отожествлять этихъ чувствъ съ языкомъ, черезъ который дается номенклатура, соотвѣтствующая конкретному понятію, а тѣмъ менѣе съ построеніемъ синтетическихъ или абстрактныхъ идей.

Вспомнимъ, что дѣлаетъ учитель музыки, когда даетъ урокъ на рояли. Онъ придаетъ ученику правильное положеніе тѣла, даетъ ему понятіе о нотахъ, показываетъ ему соотвѣтствіе между писанной нотой и клавишей, даетъ постановку пальцамъ, а затѣмъ велитъ ребенку продѣлать упражненіе самостоятельно. Если изъ этого ребенка хотятъ сдѣлать піаниста, то между понятіями, преподанными учителемъ, и музыкальной игрою долженъ протечь долгій періодъ терпѣливыхъ упражненій, развивающихъ гибкость пальцевыхъ суставовъ и сухожилій, координація специальныхъ мускульныхъ движеній должна стать автоматической и мускулы рукъ окрѣпнуть въ частыхъ упражненіяхъ.

Поэтому піанистъ долженъ работать *самъ за себя*. И успѣхъ его тѣмъ прочнѣе, чѣмъ больше любовь къ музыкѣ побуждаетъ его быть *настойчивымъ* въ упражненіяхъ; но безъ *руководства* учителя *одного упражненія* недостаточно для превращенія ученика въ настоящаго піаниста.

Директриссы Домовъ ребенка должны имѣть отчетливое представленіе о двухъ факторахъ, привходящихъ въ эту работу: о руководствѣ ребенкомъ и объ индивидуальномъ упражненіи.

Только утвердивъ въ своемъ умѣ эту идею, могутъ онѣ приступить къ *руководству* самопроизвольнымъ воспитаніемъ ребенка и къ сообщенію ему необходимыхъ понятій.

Въ опредѣленіи своевременности и характера этого вмѣшательства и заключается все *личное искусство* воспитателя.

Напримѣръ, въ Домѣ ребенка на Prati di Castello, питомцы котораго принадлежатъ къ мелкой буржуазіи, я черезъ мѣсяцъ послѣ открытія школы нашла пятилѣтняго малютку, который уже умѣлъ составлять слова, ибо въ совершенствѣ зналъ азбуку,— онъ изучилъ ее въ двѣ недѣли! Онъ умѣлъ писать на черной доскѣ, а въ вольномъ рисованіи показалъ себя не только наблюдателемъ, но и обнаружилъ нѣкоторое *интуитивное* знаніе перспективы, ибо превосходно нарисовалъ домъ и столъ. Что касается упражненій въ хроматическомъ чувствѣ, то онъ смѣшиваль восемь оттѣнковъ восьми цвѣтовъ и изъ кучки въ шестьдесятъ четыре таблички, каждая изъ которыхъ обмотана шелкомъ особаго цвѣта или оттѣнка, быстро умѣлъ выдѣлить восемь группъ.

Продѣлавъ это, онъ съ легкостью располагалъ каждый цвѣтной рядъ въ полной постепенности оттѣнковъ. Играя въ эту игру, ребенокъ какъ бы проворно разстилалъ на столикѣ ковврикъ тонкооттѣненныхъ цвѣтовъ. Я продѣлала опытъ: взявъ его къ окну и показавъ ему на деревянномъ столикѣ одну изъ цвѣтныхъ табличекъ, велѣла ему хорошенько къ ней приглядѣться и запомнить цвѣтъ. Затѣмъ я послала его къ столу, на которомъ были разложены таблички, подобныя той, на которую онъ смотрѣлъ. Онъ дѣлалъ самыя ничтожныя ошибки, обыкновенно выбиралъ въ точности соотвѣтствующій цвѣтъ, часто ближайшій къ нему, и лишь въ рѣдкихъ случаяхъ оттѣнокъ, на двѣ степени отстоящій отъ нужнаго. Значитъ, у мальчика въ изумительной степени была развита способность къ распознаванію цвѣтовъ. Подобно всѣмъ дѣтямъ, онъ очень любилъ хромамтическія упражне-

нія. Но когда я спросила его о *названіи* бѣлаго мотка, онъ долго колебался, прежде чѣмъ неувѣренно отвѣтилъ: «бѣлый». Столь умный ребенокъ могъ безъ вмѣшательства учительницы заучить названіе каждаго цвѣта.

Директрисса сообщила мнѣ, что она, замѣтивъ, съ какимъ трудомъ ребенокъ запоминаетъ номенклатуру цвѣтовъ, мало даетъ ему упражняться въ играхъ для развитія цвѣтового чувства. Зато онъ быстро научился писать, — для этого въ моемъ методѣ дѣти рѣшаютъ рядъ задачъ, которыя представляютъ собою упражненія чувствъ. Слѣдовательно, ребенокъ былъ необыкновенно способный. Его различительная чувствительность стояла на одномъ уровнѣ съ большими умственными дарованіями—вниманіемъ и сужденіемъ. Но у него была плохая память на *имена*.

Директрисса сочла за лучшее пока не вмѣшиваться въ дѣло. Конечно, воспитаніе этого ребенка было нѣсколько безпорядочно, и директрисса дала чрезмѣрную свободу самопроизвольнымъ проявленіямъ его умственныхъ способностей.

Но какъ ни желательно положить воспитаніе чувствъ въ основу понятій, вначалѣ слѣдуетъ учить ребенка ассоціировать *рѣчь* съ *воспріятіями*.

Въ этомъ отношеніи я съ большимъ успѣхомъ проходила съ нормальными дѣтьми *три періода*, изъ которыхъ по Сегену долженъ складываться урокъ.

1°. *Ассоціація сенсорнаго воспріятія съ названіемъ*. Напримѣръ, мы показываемъ ребенку два цвѣта: красный и синій. Показывая красный, мы говоримъ: «это—красный», а, показывая синій, «это—синій». Затѣмъ мы кладемъ цвѣтные мотки передъ глазами ребенка на столъ.

2°. *Распознаваніе предмета, соотвѣтствующаго названію*. Мы говоримъ ребенку: «Подай мнѣ красное», а затѣмъ: «подай мнѣ синее».

3°. *Запоминаніе слова, соотвѣтствующаго предмету*. Показывая предметъ, мы спрашиваемъ ребенка: «Какой онъ?» И онъ долженъ отвѣтить: «Красный».

Сегенъ строго настаиваетъ на этихъ трехъ періодахъ и совѣтуетъ нѣкоторое время подержать предметъ передъ глазами ребенка. Онъ рекомендуетъ также никогда не показывать одного цвѣта, но всегда два заразъ, ибо контрастъ способствуетъ запоминанію цвѣтовъ. И въ самомъ дѣлѣ, я убѣдилась, что нѣтъ лучшаго способа научить отсталыхъ дѣтей распознавать цвѣта; отсталые благодаря этому пріему гораздо быстрѣе заучивали цвѣта, чѣмъ нормальныя дѣти въ обыкновенныхъ школахъ, чувствамъ которыхъ не даютъ спеціальнаго воспитанія. Но для нормальныхъ дѣтей существуетъ *періодъ*, *предшествующій* тремъ періодамъ Сегена, — періодъ, заключающій въ себѣ *настоящее воспитаніе* чувствъ: это—пріобрѣтеніе остроты различительнаго воспріятія, достигаемой только путемъ самовоспитанія.

Вотъ передъ нами примѣръ огромнаго превосходства нормальнаго ребенка, и огромнаго воспитательнаго воздѣйствія, какое подобные педагогическіе методы могутъ оказывать на умственное развитіе нормальныхъ дѣтей сравнительно съ отсталыми.

Ассоціація *названій* съ сенсорными стимулами является источникомъ огромнаго удовольствія для нормальнаго ребенка. Я помню, какъ однажды дѣвочка, еще не достигшая трехъ лѣтъ и нѣсколько запоздалая въ развитіи рѣчи, заучила названія трехъ цвѣтовъ. Я попросила дѣтей поставить у окна столикъ и, усѣвшись въ одно изъ креслицъ, указала дѣвочкѣ справа отъ себя на такое же креслице.

На столѣ передо мной лежало шесть цвѣтныхъ мотковъ попарно, — два красныхъ, два синихъ и два желтыхъ. Въ первомъ періодѣ я положила одинъ изъ мотковъ передъ ребенкомъ и попросила найти мнѣ похожій. Это я повторила для всѣхъ трехъ цвѣтовъ, показавъ ей, какъ располагать ихъ правильными парами. Послѣ этого я перешла къ третьему періоду Сегена. Дѣвочка научилась распознавать всѣ три цвѣта и произносить названіе каждаго.

Она была такъ счастлива, что долго смотрѣла на меня, потомъ заплясала, запрыгала. Видя ея восторгъ, я съ улыбкой спро-

сила ее: «А ты знаешь цвѣта?» И она, продолжая подпрыгивать, отвѣтила: «Да, да!» Восторгу ея не было границъ; она выплясывала вокругъ меня, радостно ожидая вопроса, на который отвѣчала все съ тѣмъ же восторгомъ: «Да! Да!»

Другая важная особенность техники воспитанія чувствъ заключается въ *изолированіи чувства*, гдѣ это возможно. Такъ, напр., упражненія съ чувствомъ слуха проходятъ гораздо успѣшнѣе въ условіяхъ не только тишины, но и мрака. Для воспитанія чувствъ вообще, какъ въ упражненіяхъ тактильныхъ, термическихъ, барическихъ и стереогностическихъ, мы завязываемъ ребенку глаза. Причина этого пріема вполнѣ освѣщена психологіей. Здѣсь достаточно будетъ отмѣтить, что у нормальныхъ дѣтей завязываніе глазъ значительно повышаетъ интересъ, но не даетъ упражненіямъ превращаться въ шумную забаву и не больше привлекаетъ вниманіе ребенка къ *повязкѣ*, чѣмъ къ индивидуальнымъ стимуламъ, на которыхъ мы желаемъ сосредоточить, *поляризовать* ихъ вниманіе.

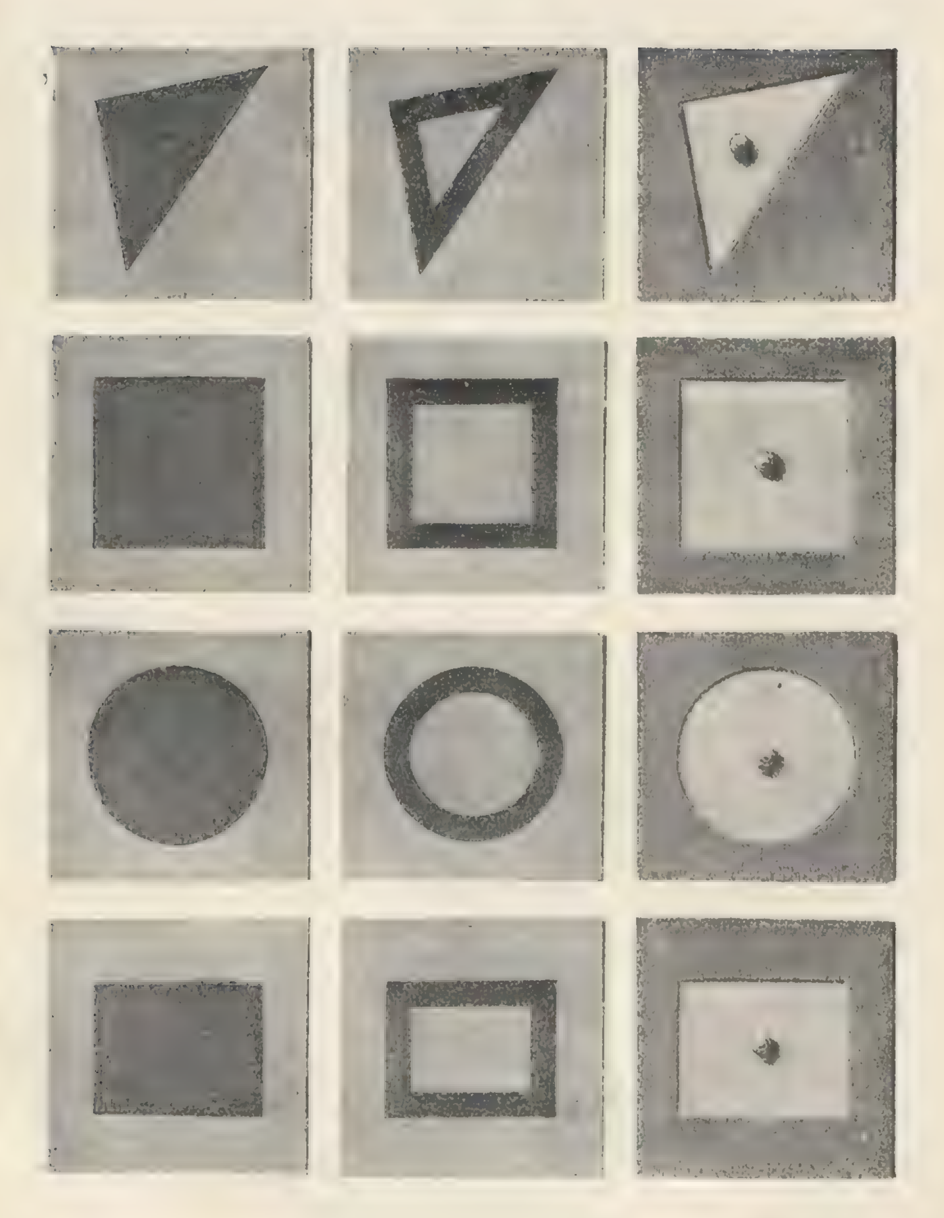
Такъ, напр., для провѣрки остроты слуха ребенка (вещь, которую учительницѣ очень важно знать) я пользуюсь эмпирическимъ мѣриломъ, примѣняемымъ почти повсемѣстно врачами при медицинскихъ изслѣдованіяхъ. Это мѣрило — беззвучный *голосъ*, шепотъ. Ребенку завязываютъ глаза, или же учительница становится позади него и произноситъ его имя *шепотомъ* съ различныхъ разстояній. Я водворяю въ классѣ *торжественную тишину*, завѣшивая темнымъ окна и заставляя дѣтей склонить голову на руки, которыя они держатъ передъ глазами. Затѣмъ я называю дѣтей по именамъ одного за другимъ шепотомъ, болѣе тихимъ для тѣхъ, кто поближе, и болѣе отчетливымъ для сидящихъ подальше. Каждый ребенокъ во тьмѣ ожидаетъ слабаго голоса, который позоветъ его, и напряженно вслушивается, готовый съ восторгомъ броситься на таинственный и столь желанный зовъ.

Нормальному ребенку можно завязывать глаза въ играхъ, въ которыхъ, напр., ему приходится распознавать различія вѣса, ибо это помогаетъ ему напрягать и сосредоточивать вниманіе

на барическихъ стимулахъ, которые онъ долженъ оцѣнить. Завязываніе глазъ увеличиваетъ его удовольствіе, и онъ гордится тѣмъ, что ему удается «угадать». Вліяніе тѣхъ же игръ на отсталыхъ дѣтей носитъ совсѣмъ другой характеръ. Оставшись въ темнотѣ, они нерѣдко засыпаютъ или дѣлаютъ непозволительныя вещи. Когда имъ завязываютъ глаза, они обращаютъ свое вниманіе на самую повязку, и превращаютъ упражненіе въ шумную игру, которая не достигаетъ преслѣдуемой нами цѣли.

Правда, мы говоримъ объ *играхъ*, но ясно, что подъ этимъ словомъ мы разумѣемъ свободную дѣятельность, направленную къ опредѣленной цѣли, а не безпорядочный шумъ, развлекающій вниманіе. Нижеслѣдующія выписки изъ Итара даютъ представленіе о терпѣливыхъ экспериментахъ, продѣланныхъ этимъ піонеромъ педагогики. Неудача ихъ въ значительной степени обусловливалась *ошибками*, которыя въ послѣдующихъ экспериментахъ оказалось возможнымъ устранить, отчасти же умственной отсталостью субъекта.

«§ IV.—Въ этомъ послѣднемъ опытѣ не приходилось, какъ въ предъидущемъ, требовать, чтобы ученикъ повторялъ услышанный имъ звукъ. Эта работа, развлекавшая вниманіе, не входила въ мой планъ—воспитывать каждый органъ въ отдѣльности, поэтому я ограничился тѣмъ, что сталъ изслѣдовать простыя воспріятія звуковъ. Чтобы удостовѣриться въ результатѣ, я посадилъ ученика передъ собою съ завязанными глазами и со сжатыми въ кулаки руками и приказалъ ему разжимать пальцы всякій разъ, какъ я издамъ звукъ. Онъ понялъ эту мысль, и какъ только звукъ достигалъ его слуха, пальцы разжимались съ какой-то горячностью и часто съ проявленіями радости, не оставлявшими сомнѣнія насчетъ удовольствія, которое ученикъ испытывалъ на этихъ своеобразныхъ урокахъ. И въ самомъ дѣлѣ, потому ли, что онъ дѣйствительно испытывалъ наслажденіе отъ звука человѣческаго голоса, или же ему въ концѣ-концовъ удалось преодолѣть непріятное чувство отъ продолжительнаго лишенія свѣта, но фактъ тотъ, что во время перерыва онъ не разъ подходилъ ко мнѣ съ повязкой въ рукахъ, прикладывалъ ее къ гла-



Геометрическія вкладки.

азмъ и весело притопывалъ ногами, когда чувствовалъ, что мои руки ее завязываютъ. Только въ такого рода опытахъ онъ обнаруживалъ столь явные признаки удовольствія.

«§ V.—Вполнѣ удостовѣрившись рядомъ опытовъ въ родѣ описанныхъ выше, что всѣ звуки моего голоса, какова бы ни была ихъ сила, воспринимаются Викторомъ, я попробовалъ заставить его сравнить эти звуки между собою. Теперь уже требовалось не просто отмѣчать звуки голоса, но воспринимать различія ихъ и оцѣнивать всѣ модификаціи, разновидности тона, которыя составляютъ музыку рѣчи. Между этой задачей и предшествующей была колоссальная разница, особенно же для существа, развитіе котораго достигалось постепенными усиліями и которое шло къ цивилизаціи только потому, что его вели осторожно, что оно не сознавало своего прогресса. Оцѣнивъ всѣ трудности поставленной себѣ задачи, я постарался больше прежняго вооружиться терпѣніемъ и кротостью, въ надеждѣ, что разъ я преодолѣю это препятствіе, для развитія чувства слуха будетъ сдѣлано все.

«Мы начали со сравненія гласныхъ звуковъ и здѣсь также пустили въ ходъ руки для провѣрки результатовъ нашихъ опытовъ. Каждый изъ пяти пальцевъ былъ сдѣланъ символомъ одной изъ пяти гласныхъ. Такъ, большой палецъ, представлявшій А, долженъ былъ подниматься всякій разъ, когда произносился этотъ звукъ; указательный палецъ означалъ Е, средній палецъ I и т. д.

«§ VI.—Не безъ труда и не скоро удалось мнѣ дать ученику отчетливое представленіе о гласныхъ. Первый, ясно различенный имъ звукъ, былъ *О*, за нимъ послѣдовалъ *А*, три другіе представили гораздо болѣе затрудненій, и долгое время онъ ихъ путалъ. Однако ухо начало воспринимать ихъ отчетливо, и тогда во всей ихъ живости повторились проявленія восторга, о которыхъ мы говорили. Это продолжалось до тѣхъ поръ, пока урокъ не сдѣлался шумнымъ; звуки путались въ представленіяхъ мальчика, и пальцы поднимались безъ толку. Взрывы смѣха стали столь буйными, что я потерялъ терпѣніе. Стоило мнѣ только положить повязку на глаза, и начинались взрывы хохота».

Найдя невозможнымъ продолжать эту воспитательную работу, Итаръ рѣшилъ отказаться отъ повязки, и, въ самомъ дѣлѣ, крики прекратились, но зато вниманіе ребенка развлекалось малѣйшимъ движеніемъ вокругъ. Нѣтъ, нужна была повязка, и ребенку необходимо было растолковать, что онъ не долженъ такъ много смѣяться, что онъ *дѣлаетъ урокъ*. Исправительныя мѣры Итара и ихъ трогательные результаты заслуживаютъ упоминанія здѣсь:

«Не будучи въ состояніи устрашить его своимъ взглядомъ, я рѣшилъ пугнуть его своимъ обращеніемъ. Я вооружился тамбуриномъ и слегка по немъ постукивалъ, когда онъ дѣлалъ ошибку; но эти поправки онъ принялъ за шутку, и восторгъ его сталъ еще болѣе шумнымъ. Я чувствовалъ, что необходимо прибѣгнуть къ болѣе суровымъ мѣрамъ исправленія. Онъ понялъ ихъ, и я со смѣшаннымъ чувствомъ удовольствія и стыда отмѣтилъ на потемнѣвшемъ лицѣ ребенка тотъ фактъ, что чувство обиды превышаетъ въ немъ боль отъ удара. Слезы полились изъ-подъ повязки, онъ началъ просить меня снять ее, но отъ смущенія, отъ страха или по внутреннему убѣжденію продолжалъ держать глаза плотно закрытыми, когда повязка была удалена. Я не могъ удержаться отъ смѣха, глядя на горестное выраженіе его лица и на плотно сомкнутыя вѣки, временами выдавливавшія слезинку. О, въ этотъ моментъ, какъ и во многіе другіе моменты, я готовъ былъ бросить свою работу и чувствовалъ, что я напрасно потратилъ на нее время! Какъ жалѣлъ я, что узналъ этого ребенка, какъ сурово я осуждалъ безплодное и безчеловѣчное любопытство людей, которые для прогресса науки оторвали его отъ жизни невинной и счастливой»!

Вотъ еще доказательство огромнаго воспитательнаго превосходства методовъ научной педагогіи въ примѣненіи къ нормальнымъ дѣтямъ!

* * *

Наконецъ, особенность техники заключается въ *распредѣленіи стимуловъ*. Объ этомъ мы подробно разскажемъ въ описаніи дидактической системы (нашихъ матеріаловъ) и пріемовъ воспитанія чувствъ. Здѣсь достаточно будетъ сказать, что начинать надо съ *немногихъ*, *сильно контрастирующихъ стимуловъ и переходитъ ко многимъ стимуламъ въ постепенной градаціи*, *все болѣе тонкой и незамѣтной*.

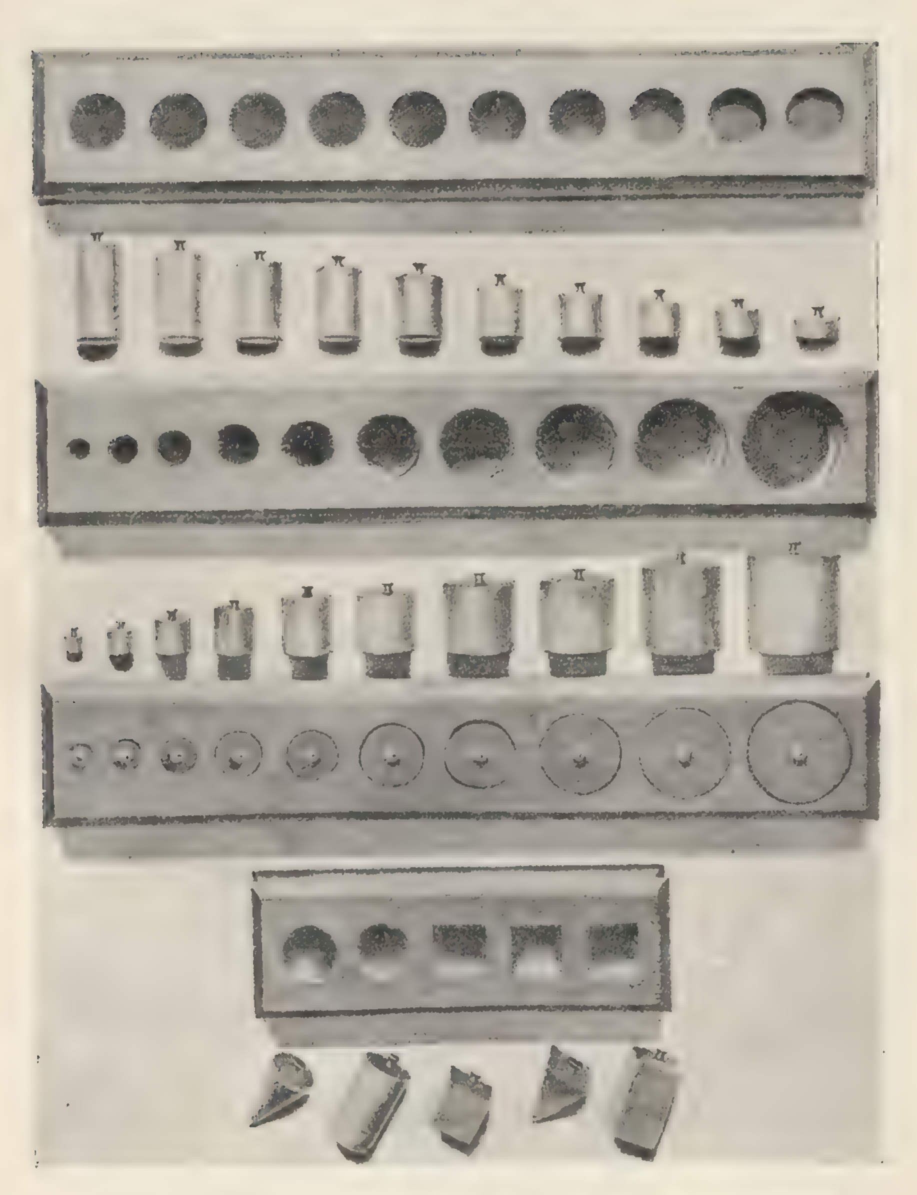
Такъ, напр., мы показываемъ вмѣстѣ красный цвѣтъ и синій; самый длинный и самый короткій прутъ; самый толстый съ самымъ тонкимъ предметомъ и т. п., переходя отъ этихъ стимуловъ къ чуть-чуть разнящимся оттѣнкамъ, къ распознаванію мельчайшихъ различій въ длинѣ и т. п.

Воспитаніе чувствъ и иллюстрація дидактическихъ матеріаловъ.

Воспитаніе общей чувствительности: тактильное, термическое, барическое и стереогностическое чувство.

Воспитаніе тактильнаго и термическаго чувства идутъ рука-объ-руку, ибо теплыя ванны и вообще теплота обостряютъ чувство осязанія. Такъ какъ для практики тактильнаго чувства необходимо *касаться* предметовъ, то умываніе рукъ въ теплой водѣ имѣетъ еще одно преимущество: внушая ребенку начала опрятности, мы учимъ не трогать предметовъ нечистыми руками. Поэтому я соединяю общія понятія практической жизни съ умываніемъ рукъ, чисткой ногтей и т. п. упражненіями, подготовляющими къ различенію тактильныхъ стимуловъ.

Ограниченіе упражненій тактильнаго чувства пухлыми кончиками, такъ-называемыми подушечками пальцевъ обусловлено практикой жизни. Эти упражненія должны стать необходимой *фазой воспитанія*, ибо подготовляютъ къ жизни, въ которой человѣкъ упражняетъ и утилизируетъ тактильное чувство чрезъ посредство этихъ кончиковъ пальцевъ. Я заставляю ребенка тщательно мыть руки мыломъ въ мисочкѣ, а въ другой мисочкѣ онъ полощетъ ихъ въ тепловатой водѣ. Затѣмъ я показываю ему, какъ осушать и тщательно вытирать руки,— пріучаю его къ правильному мытью рукъ. Потомъ я учу ребенка, какъ *ощупывать*, т.-е. какъ онъ долженъ трогать поверхности. Для этого нужно взять пальцы ребенка и *очень*, *очень* легко проводить ими по поверхности.



Цилиндрическія вкладки: конусъ, кубъ, призма, полуоктаэдръ.

Другая особенность нашей техники въ томъ, что мы учимъ ребенка держать глаза закрытыми во время ощупыванія. Мы стараемся растолковать ему, что такимъ путемъ онъ лучше будетъ ощущать различія, и учимъ его безъ помощи зрѣнія опредѣлять перемѣну въ прикосновеніи. Онъ быстро это усваиваетъ, и видно, что ему нравится это упражненіе. Часто послѣ такихъ упражненій дѣти подбѣгаютъ къ намъ, и, закрывъ глаза, съ величайшей осторожностью потрогиваютъ ладони нашихъ рукъ или же матерію нашего платья—въ особенности шелковую или бархатную отдѣлку. Дѣти дѣйствительно *упражняютъ* тактильное чувство; имъ чрезвычайно пріятно касаться какой-нибудь нѣжной поверхности, и они очень тонко распознаютъ различія въ шероховатости разныхъ сортовъ наждачной бумаги.

Нашъ дидактическій матеріалъ состоитъ:

a) изъ длинной прямоугольной деревянной доски, раздѣленной на два равныхъ прямоугольника, изъ которыхъ одинъ покрытъ очень *гладкимъ* тонкимъ картономъ, а другой покрытъ полировальной бумагой.

b) дощечки въ родѣ предыдущей, попеременно покрытой полосками гладкаго картона и полировальной бумаги.

c) дощечки, въ родѣ предыдущей, гдѣ въ постепенности расположены полоски бумаги полировальной и наждачной;

d) дощечки, гдѣ расположены полоски разной гладкости, отъ пергамента до гладкой бумаги первой дощечки.

Наконецъ, я изготовила три коллекціи: гладкихъ карточекъ, наждачныхъ карточекъ и матерій.

Матеріи помѣщаютъ въ выдвижномъ картонномъ ящикѣ, въ родѣ нашихъ ящиковъ съ пазами для вкладокъ (см. ниже).

Мы беремъ: два вида бархата, два —атласа; шелка, отъ толстаго до тафты и фуляра; шерстяныя ткани отъ грубой до гладкой; полотняныя и бумажныя ткани.

Для измѣренія термическаго чувства я пользуюсь наборомъ металлическихъ чашечекъ, наполненныхъ водою различныхъ температуръ. Температуру я измѣряю термометромъ.

Я заказала еще рядъ гладкихъ металлическихъ сосудовъ, на-

полняемыхъ водою. Каждый сосудъ имѣетъ крышку и термометръ. Ощупываніе его снаружи даетъ желаемое впечатлѣніе теплоты.

Я заставляю также дѣтей класть руки въ холодную, тепловатую и теплую воду,—упражненіе, чрезвычайно занимающее ихъ. Такого рода упражненіе слѣдовало бы продѣлать съ ногами, — но я пока не имѣла случая произвести подобный опытъ.

Для воспріятія *барическаго* чувства (чувство вѣса, давленія) я съ большимъ успѣхомъ пользовалась деревянными дощечками, 6 на 8 см. при полсантиметрѣ въ толщину. Эти деревяшки изготовляются изъ трехъ сортовъ дерева: изъ акаціи, орѣха и ели. Вѣсъ ихъ равняется 24, 18 и 12 граммамъ, слѣдовательно, разница между двумя смежными — 6 граммъ. Дощечки эти должны быть очень гладки, отполированы такъ, чтобы не осталось ни малѣйшей шероховатости, но сохранился естественный цвѣтъ дерева. Ребенокъ, *замѣчая* окраску, *знаетъ*, что дощечки разнаго вѣса, и это даетъ возможность контролировать упражненіе. Онъ беретъ двѣ такихъ дощечки въ руку, кладя ихъ на ладонь у основанія вытянутыхъ пальцевъ. Затѣмъ онъ подбрасываетъ ихъ, чтобы опредѣлить вѣсъ. Это движеніе постепенно становится незамѣтнымъ. Надо, чтобы ребенокъ узнавалъ различія въ вѣсѣ безъ помощи цвѣтовыхъ впечатлѣній, для чего мы завязываемъ ему глаза, и онъ съ большимъ интересомъ занимается «отгадываніемъ».

Игра привлекаетъ вниманіе другихъ дѣтей, которыя собираются въ кружокъ около ребенка съ дощечками и также пробуютъ *угадать*. Иногда дѣти сами додумываются завязывать себѣ глаза, мѣняются очередью, и эта работа ихъ перемежается взрывами веселаго смѣха.

Воспитаніе стереогностическаго чувства.

Воспитаніе этого чувства приводитъ къ распознаванію предметовъ путемъ ощупыванія, т.-е. одновременнаго участія тактильнаго и мускульнаго чувства. Положивъ въ основу это сочетаніе, мы произвели опыты, давшіе изумительно удачные результаты.

Первоначальный дидактическій матеріалъ, которымъ мы пользовались, состоялъ изъ фребелевскихъ кирпичиковъ и кубиковъ.

Обративъ вниманіе ребенка на форму этихъ двухъ геометрическихъ тѣлъ, мы давали ему тщательно ощупать ихъ съ открытыми глазами, причемъ повторяли какую-нибудь фразу, сосредоточивавшую его вниманіе на особенностяхъ фигуръ. Послѣ этого мы приказывали ребенку положить кубикъ справа, а кирпичикъ—слѣва, ощупавъ ихъ, но не глядя. Наконецъ, мы повторяли это упражненіе, завязавъ ребенку глаза. Почти всѣмъ дѣтямъ оно удавалось, и послѣ двухъ—трехъ разъ они исправляли свои ошибки. Кирпичиковъ и кубиковъ у насъ было двадцать четыре, такъ что вниманіе ребенка питалось этой «игрой» довольно долгое время,—но наслажденіе ею неизмѣримо повышается, когда ребенка наблюдаетъ группа товарищей, горячо интересующихся игрою.

Однажды директрисса обратила мое вниманіе на трехлѣтнюю дѣвочку, изъ самыхъ маленькихъ нашихъ воспитанниковъ, которая въ совершенствѣ продѣлывала описанный рядъ упражненій. Мы удобно усадили дѣвочку въ креслицѣ возлѣ стола. Затѣмъ, поставивъ передъ нею на столъ 24 фигурки, хорошо ихъ перемѣшали и, обративъ вниманіе малютки на различія въ формѣ, велѣли ей класть кубики направо, а кирпичики—налѣво. Съ повязкой на глазахъ она начала упражненіе по нашимъ указаніямъ, брала по предмету въ руку, ощупывала его и клала, куда слѣдовало. Порою она брала два кубика или два кирпичика, порою брала кирпичикъ правой рукой, а кубикъ лѣвой: надо было и узнавать форму, и помнить во все время эксперимента, куда класть тотъ или другой предметъ. Мнѣ это казалось очень труднымъ для ребенка трехъ лѣтъ.

Однако, наблюдая малютку, я замѣтила, что она не только легко продѣлываетъ упражненіе: движеніе, которому мы ее научили, а именно, ощупываніе, было ей ненужно. Въ самомъ дѣлѣ, въ ту же секунду, какъ она брала два предмета въ руки, если случалось, что кубикъ попадалъ въ лѣвую руку, а кирпичикъ—въ правую, она *немедленно ихъ мѣняла* и затѣмъ приступала къ тщательному ощупыванію формы, которому ее учили и которое она считала обязательнымъ. Распознавала же она предметъ

съ перваго легкаго прикосновенія, т.-е. *распознаваніе происходило одновременно со взятіемъ предмета въ руку*. Продолжая изслѣдовать этотъ случай, я убѣдилась, что эта крошечная дѣвочка надѣлена замѣчательнымъ функціональнымъ обоеручіемъ (ambidestrismo funzionale). Я охотно произвела бы болѣе широкое изслѣдованіе этого феномена въ видахъ одновременнаго воспитанія обѣихъ рукъ. Я повторила эти упражненія съ другими дѣтьми и убѣдилась, что они распознаютъ предметы *до ощупыванія ихъ контуровъ*, особенно это справедливо въ отношеніи *малютокъ*. Наши воспитательные пріемы дали, значитъ, превосходное упражненіе въ ассоціативной гимнастикѣ, развивающее быстроту сужденія поистинѣ изумительную и имѣющее то преимущество, что оно вполнѣ подстать очень юнымъ дѣтямъ.

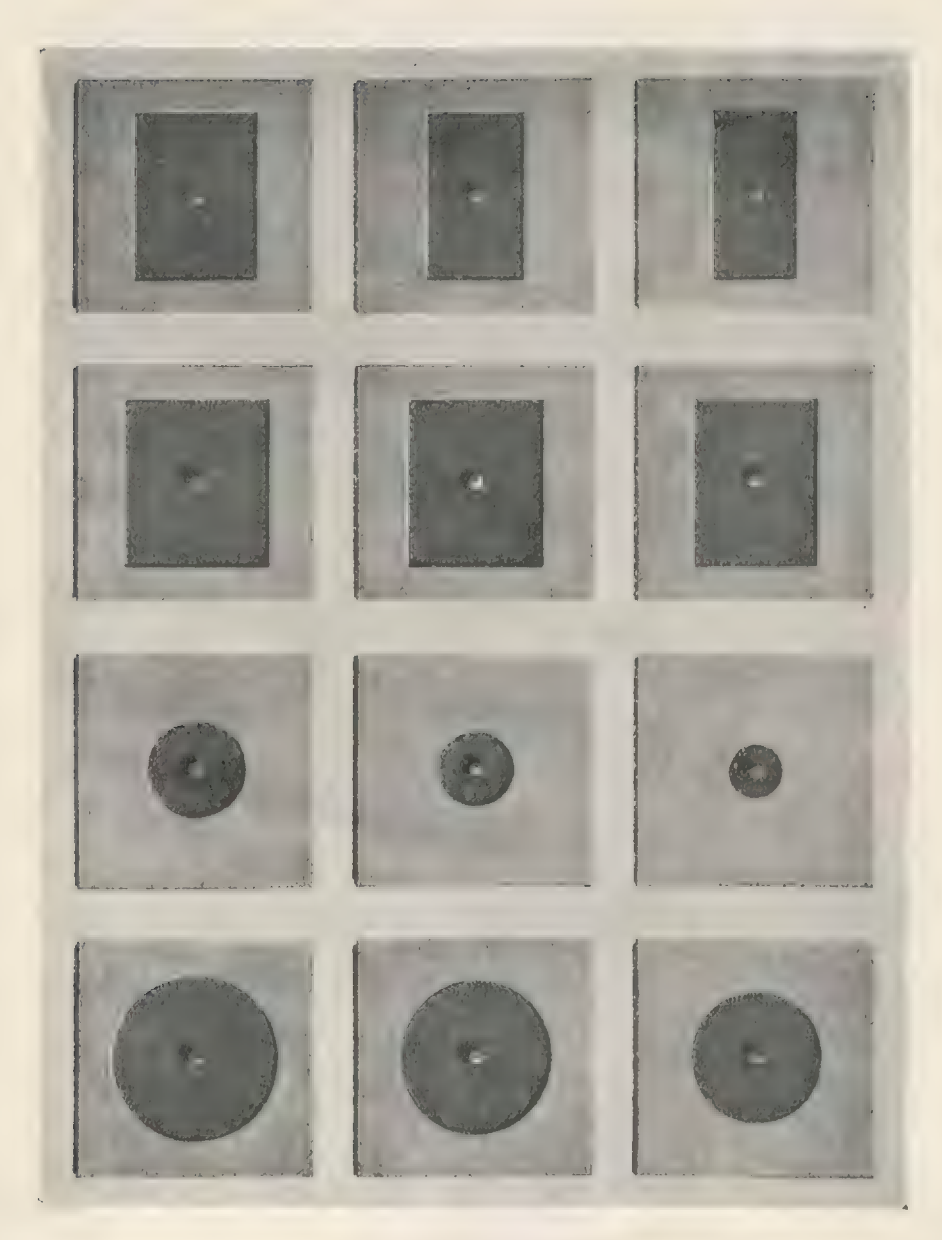
Эти упражненія стереогностическаго чувства могутъ варьировать на разные лады; они развлекаютъ дѣтей, которыя здѣсь не просто воспринимаютъ стимулъ, какъ въ термическихъ упражненіяхъ, но конструируютъ цѣлый предметъ. Имъ можно давать ощупывать оловянныхъ солдатиковъ, шарики, а въ особенности *монеты*. Они научаются также распознавать мелкія и родственныя формы, какъ просо и рисъ.

Они очень гордятся тѣмъ, что *видятъ безъ глазъ*, протягиваютъ свои ручонки и кричатъ: «Вотъ мои глаза, я могу видѣть руками, мнѣ не нужно глазъ!» И я часто отвѣчаю на ихъ радостные крики: «Идетъ! Давайте выдернемъ ихъ! На что они намъ?» Право, наши малютки, идя путями, которые мы проложили, каждый день повергаютъ насъ въ изумленіе своими непредвидѣнными успѣхами. И часто, когда они бурно радуются какой-нибудь новой побѣдѣ, мы съ глубочайшимъ восхищеніемъ наблюдаемъ ихъ.

Воспитаніе чувствъ вкуса и обонянія.

Это родъ воспитанія чувствъ очень трудный, и я еще не могу похвастаться сколько-нибудь удовлетворительными результатами.

Могу только сказать, что упражненія, обычно продѣлывае-



Геометрическія вкладки.

мыя въ психометріи, не кажутся мнѣ пригодными для маленькихъ дѣтей.

Чувство обонянія не развито у дѣтей въ значительной мѣрѣ, и вотъ почему такъ трудно обратить ихъ вниманіе на это чувство. Мы пользовались обыкновеннымъ мѣриломъ, которое примѣняли не настолько часто, чтобы положить его въ основу метода. Мы даемъ ребенку нюхать свѣжія фіалки и цвѣты жасмина, затѣмъ завязываемъ ему глаза и говоримъ: «Теперь мы поднесемъ тебѣ цвѣты». Одинъ изъ дѣтей подноситъ къ носу ребенка букетикъ фіалокъ и проситъ угадать названіе цвѣтка. Для усиленія запаха мы подносимъ нѣсколько цвѣтковъ.

Но эта часть воспитанія, какъ и воспитаніе чувства вкуса, усваивается ребенкомъ во время завтрака, когда онъ обоняетъ различные запахи: свѣжаго хлѣба, масла коровьяго и оливковаго, уксуса, разныхъ приправъ, кофе, что вмѣстѣ съ нюханьемъ цвѣтовъ даетъ полезное упражненіе чувству обонянія. Для распознаванія непріятныхъ запаховъ можно брать испорченные продукты: прокисшее молоко, молоко пригорѣлое и т. п.

Что касается вкуса, можно прикасаться къ языку ребенка горькими, кислыми, сладкими, солеными растворами; четырехлѣтнія дѣти очень любятъ такія игры, и онѣ пріучаютъ ихъ полоскать ротъ. Послѣ каждой пробы они набираютъ изъ стакана тепловатой воды и хорошенько полощутъ ротъ; такимъ образомъ упражненіе вкуса оказывается побудительной мѣрой къ гигіеническому упражненію.

Распознаваніе вкуса является настоящимъ и очень цѣннымъ самовоспитательнымъ упражненіемъ для дѣтей отъ четырехъ до пяти лѣтъ. Въ стеклянные стаканчики сыплютъ, бѣлые порошки—смѣси съ хининомъ, сахаромъ, солью. Ребенокъ, любопытствуя узнать вкусъ, беретъ на языкъ немного порошку, и сейчасъ же прополаскиваетъ ротъ. Въ Миланѣ г-жа Маккерони съ докторомъ Феррари заказываютъ такого рода порошки и конфекты, въ разнообразныхъ вкусовыхъ градаціяхъ, въ кооперативной аптекѣ Гуманитарнаго Общества.

Обѣдъ, безъ сомнѣнія,—самое практичное воспитаніе вкуса.

Воспитаніе чувства зрѣнія.

I.—Различительное воспріятіе размѣровъ посредствомъ зрѣнія.

1°. *Вкладныя тѣла.* Этотъ матеріалъ состоитъ изъ трехъ деревянныхъ брусковъ, длиной каждый въ 55 см., вышиной въ 6 сант. и шириною въ 8 сант. Каждый брусокъ содержитъ въ себѣ *десять деревяшекъ*, вставляемыхъ въ соотвѣтствующія гнѣзда. Эти деревяшки имѣютъ цилиндрическую форму и вынимаются при помощи деревянной или мѣдной пуговки, укрѣпленной въ цилиндрѣ, въ верхней грани. Гнѣзда цилиндровъ очень похожи на гнѣзда разновѣсковъ въ химической лабораторіи.

Въ первой серіи цилиндры всѣ одинаковой высоты (55 миллим.), но различаются *діаметрами*. Самый маленькій цилиндръ имѣетъ въ діаметрѣ одинъ сантиметръ, а другіе возрастаютъ въ діаметрѣ на полсантиметра.

Во второмъ наборѣ всѣ цилиндры одинаковаго діаметра, соотвѣтствующаго половинѣ самаго большого діаметра предъидущаго набора (27 сант.). Цилиндры этого набора отличаются *высотой:* первый представляетъ собою маленькій дискъ высотою въ сантиметръ, а высота другихъ возрастаетъ на пять миллиметровъ, такъ что высота десятаго равняется 55 миллиметрамъ.

Въ третьемъ наборѣ цилиндры отличаются какъ высотой, такъ и діаметрами: первый имѣетъ въ высоту одинъ сантиметръ и въ діаметрѣ сантиметръ, а каждый слѣдующій цилиндръ увеличивается на полсантиметра въ высоту и въ діаметрѣ.

При помощи этихъ наборовъ ребенокъ научается различать предметы по ихъ *толщинѣ*, *вышинѣ* и *объему*.

Въ классѣ этими тремя наборами могутъ играть трое дѣтей, собравшихся вокругъ стола, при чемъ могутъ мѣняться наборами. Ребенокъ вынимаетъ цилиндры изъ гнѣздъ, кладетъ ихъ на столъ и затѣмъ ставитъ каждый въ соотвѣтствующее ему отверстіе. Эти предметы дѣлаются изъ твердой ели, полируются и лакируются.

2°. *Большіе бруски постепенно измѣняющихся размѣровъ:* въ эту рубрику входятъ четыре системы, и желательно бы въ каждой школѣ завести по два экземпляра каждой серіи.

а) Толщина: этотъ наборъ состоитъ изъ предметовъ, варьирующихъ отъ *толстаго* до *тонкаго*. Мы имѣемъ десять четырехгранныхъ призмъ, изъ которыхъ самая большая имѣетъ въ основаніи десять сантиметровъ, а основаніе другихъ убываетъ на одинъ сантиметръ. Эти призмы имѣютъ одинаковую длину въ 20 сантиметровъ, а окрашены въ темнокоричневый цвѣтъ. Дѣти перемѣшиваютъ ихъ, разбросавъ по коврику, затѣмъ кладутъ въ порядкѣ убывающей толщины, .наблюдая, чтобы длины ихъ въ точности совпадали. Бруски эти, составленные рядомъ, образуютъ родъ *лѣстницы*, ступени которой становятся все болѣе широкими къ вершинѣ. Дѣти могутъ начинать либо съ самой тонкой ступени, либо съ самой толстой, какъ придется. Контроль этихъ упражненій *не абсолютенъ*, какъ съ цилиндрическими вкладками. Тамъ большой цилиндръ не можетъ войти въ маленькое гнѣздо, высокій цилиндръ выдается надъ верхней гранью бруска и т. п. Но въ этой игрѣ въ «Большую лѣстницу» *глазъ* ребенка легко замѣчаетъ ошибку, ибо если онъ ошибется, то *лѣстница* получится неправильная, т.-е. получится высокая ступенька, послѣ которой лѣстница вмѣсто того, чтобы подняться, спустится на ступень.

b) Длина: длинные и короткіе предметы. Этотъ наборъ состоитъ изъ *десяти палочекъ*. Онѣ—четырехгранныя, каждая грань имѣетъ въ поперечникѣ три сантиметра. Первая палочка длиной въ метръ, а послѣдняя—въ дециметръ. Промежуточныя палочки

варьируютъ по длинѣ, убывая на одинъ дециметръ. Каждый промежутокъ въ одинъ дециметръ попеременно окрашивается въ *красный* или *синій* цвѣтъ. Палочки слѣдуетъ такъ прикладывать одна къ другой, чтобы цвѣта совпадали, образовавъ нѣсколько поперечныхъ полосъ,—весь этотъ наборъ получаетъ тогда видъ прямоугольнаго треугольника, составленнаго какъ бы изъ органныхъ трубъ, убывающихъ по гипотенузѣ.

Эти предметы, безпорядочно разбросанные, ребенокъ начинаетъ составлять. Онъ ихъ прикладываетъ другъ къ другу соотвѣтственно уменьшенію длины и замѣчаетъ соотвѣтствіе цвѣтовъ. Этотъ опытъ даетъ также очевидный контроль ошибокъ, ибо правильность убыванія длины лѣстницы по гипотенузѣ нарушится, если палочки не будутъ сложены правильно.

Какъ мы увидимъ, эта, самая важная серія, имѣетъ примѣненіе въ ариѳметикѣ. Съ ея помощью можно считать отъ одного до десяти, можно дѣлать сложеніе и т. д.; наконецъ, она облегчаетъ первые шаги въ изученіи десятичной и метрической системы.

c) *Высота:* предметы *повыше* и *пониже*. Серія изъ десяти призмъ основаніемъ 20×5 сант., высотою отъ 10 сант. до 1, убывающей на 1 сант. Призмы крашены желтымъ лакомъ, а одна изъ граней 5×20—бѣлымъ; она всегда сверху и отмѣчаетъ ступени лѣстницы, когда ребенокъ составитъ призмы.

d) *Объемъ: крупные и мелкіе предметы*. Эта серія состоитъ изъ десяти деревянныхъ кубовъ, окрашенныхъ розовой эмалью. Ребро наибольшаго куба десять сантиметровъ, наименьшаго—одинъ сантиметръ. Ребро промежуточныхъ кубовъ убываетъ на одинъ сантиметръ. Къ этой игрѣ нуженъ также зеленый коврикъ изъ клеенки или картона. Игра состоитъ въ томъ, что ребенокъ ставитъ кубы одинъ на другой въ нисходящемъ порядкѣ ихъ величинъ, сооружая башню. Коврикъ кладется на полъ, кубы разбрасываются по нему. Строя башню, ребенокъ то и дѣло становится на колѣни, поднимается на ноги и т. п. Контроль дается неправильностью убыванія размѣровъ башни къ вершинѣ. Кубъ, неправильно поставленный, *выпячивается*, нарушаетъ линію. Въ началѣ игры дѣти чаще всего дѣлаютъ ту

ошибку, что вмѣсто самаго большого ставятъ въ основаніе второй по величинѣ кубъ, а на него ставятъ первый: не различаютъ два самыхъ большихъ куба. Я замѣтила, что ту же ошибку дѣлали и отсталыя дѣти въ опытахъ, которые я продѣлала съ мѣрилами Де-Санктиса. На вопросъ: «Какой самый большой?»—ребенокъ бралъ не самый большой, а слѣдующій по величинѣ.

Любой изъ четырехъ наборовъ можно использовать и для другой игры. Бруски можно смѣшивать на коврикѣ или на столѣ и ставить ихъ въ порядкѣ на другомъ столѣ поодаль. Перенося предметы, ребенокъ неустанно напрягаетъ свое вниманіе, ибо долженъ удерживать въ памяти величину предмета, который ему надо отыскать среди другихъ.

Такого рода игра отлично годится для дѣтей четырехъ-пяти лѣтъ; простое же раскладываніе предметовъ въ порядкѣ на томъ коврикѣ, на какомъ ихъ смѣшали, болѣе годится для малютокъ между тремя и четырьмя годами. Сооруженіе башенъ изъ розовыхъ кубовъ очень занимаетъ малютокъ, не достигшихъ трехъ лѣтъ; они не устаютъ разрушать башню ручонкой и вновь ее строить.

II.—Различительное распознаваніе формъ и зрительно-тактильно-мускульныя воспріятія.

1°. *Дидактическій матеріалъ. Плоскія геометрическія вкладки изъ дерева.*—Идея этихъ вкладокъ восходитъ до Итара и примѣнялась также Сегеномъ.

Въ школѣ для отсталыхъ дѣтей я мастерила и примѣняла эти вкладки въ той формѣ, въ какой ими пользовались мои славные предшественники. Я брала двѣ большихъ деревянныхъ дощечки; нижняя была сплошная, а верхняя была прорѣзана разными геометрическими фигурами. Игра состояла въ томъ, что въ соотвѣтствующія гнѣзда вкладывалась деревянная фигура, снабженная мѣдной шишечкой, позволявшей ее вынимать безъ труда.

Сегенъ пользовался звѣздою, прямоугольникомъ, квадратомъ, треугольникомъ и кругомъ разной окраски: окраска и форма соединялись, помогая различать и то и другое качество.

Въ школѣ для отсталыхъ дѣтей я разнообразила эту игру со вкладками: однѣ предназначала для изученія окраски, а другія для изученія формы. Вкладки для изученія окраски всѣ были сдѣланы въ видѣ кружковъ, вкладки для изученія формы всѣ были выкрашены въ синій цвѣтъ. У меня было множество этихъ вкладокъ, въ постепенности окрасокъ и въ большомъ разнообразіи формъ. Матеріалъ стоилъ очень дорого (особенно окрашенный) и былъ очень громоздокъ.

Въ новѣйшихъ экспериментахъ съ нормальными дѣтьми послѣ массы опытовъ я окончательно исключила плоскія геометрическія вкладки, какъ пособіе при изученіи *цвѣтовъ*, ибо этотъ матеріалъ не даетъ контроля ошибокъ, и задача ребенка заключается только въ томъ, чтобы *закрыть* фигуру, лежащую передъ нимъ.

Я сохранила геометрическія вкладки, но сообщила имъ новый, оригинальный характеръ. Форма, въ которой онѣ теперь изготовляются, придумана подъ впечатлѣніемъ замѣчательной школы ручного труда при исправительномъ заведеніи Св. Михаила въ Римѣ. Здѣсь я увидѣла деревянныя модели геометрическихъ фигуръ, которыя можно было вкладывать въ соотвѣтствующія гнѣзда или накладывать на соотвѣтственныя фигуры. Цѣлью этихъ матеріаловъ было развитіе точности въ выдѣлкѣ геометрическихъ фигуръ по части какъ размѣровъ, такъ и формы: *рамка* давала контроль точности работы.

Это навело меня на мысль внести измѣненіе въ мои геометрическія вкладки: я заказала прямоугольный лотокъ площадью 30×20 см. Дно лотка выкрасила въ темно-синій цвѣтъ и обвела его темной рамкой или карнизомъ (высотой 6 мм. и шириной въ 2 см.). Онъ снабженъ былъ крышкой съ рамкой изъ палочекъ, толщиною около 2 см.—одной продольной и двухъ поперечныхъ, образующихъ шесть равныхъ квадратовъ. Эта окончатая крышка поворачивается на шпенькѣ и спереди укрѣпляется гвоздемъ со шляпкой. На синемъ днищѣ вполнѣ укладываются шесть квадратныхъ пазовъ по 10 см. въ сторонѣ, толщиною 6 мм., и *неподвижно* прикрѣпленныхъ къ крышкѣ, когда она закрыта, ибо

каждая палочка, образующая переплетъ, накладывается на крайнія стороны двухъ смежныхъ гнѣздъ; онѣ остаются неподвижными, и весь аппаратъ являетъ собою нѣчто цѣльное.

Огромное его преимущество въ томъ, что онъ допускаетъ всевозможныя геометрическія комбинаціи, позволяетъ мѣнять пластинки, и это облегчаетъ работу директриссы.

Карнизъ и всѣ контуры его выкрашены блѣдно-голубой эмалью, какъ и пластинки; наоборотъ, геометрическія вкладки—темносинія, какъ дно рамки.

Я заказала еще четыре вкладки того же блѣдно-голубого цвѣта, благодаря чему оказалось возможнымъ прилаживать къ лотку только одну, двѣ, три, четыре, пять или шесть геометрическихъ фигуръ; вначалѣ слѣдуетъ показывать только двѣ или три фигуры, контрастирующія или вообще сильно отличающіяся формой (напр., кругъ и квадратъ; или кругъ, квадратъ и равносторонній треугольникъ).

Этимъ значительно упрощается матеріалъ; онъ и самъ умножается, и умножаетъ число комбинацій.

Я изобрѣла также ящикъ съ шестью лотками. Переднюю грань ящика можно опускать, когда поднятъ верхъ, и лотокъ выдвигается, какъ ящикъ комода. Каждый выдвижной ящикъ содержитъ въ себѣ шесть малыхъ рамокъ со вкладками. Въ первомъ ящикѣ я храню четыре простыхъ деревянныхъ квадрата и двѣ рамки: первую—съ ромбоидомъ, другую—съ трапецоидомъ. Во второмъ ящикѣ серія фигуръ состоитъ изъ квадрата и пяти прямоугольниковъ одинаковой длины, но различной ширины. Въ третьемъ ящикѣ помѣщается шесть кружковъ, постепенно уменьшающихся въ діаметрѣ; въ четвертомъ—шесть треугольниковъ, а въ пятомъ—шесть многоугольниковъ, отъ пятиугольника до десятиугольника. Въ шестомъ ящикѣ содержится шесть кривыхъ фигуръ (эллипсъ, овалъ и т. п.) и цвѣтокобразная фигура, составленная изъ четырехъ пересѣченныхъ дугъ.

Къ этому матеріалу добавляются бѣлыя карточки, квадратныя, по 10 см. сторона; на *первой серіи* карточекъ наклеена геометрическая фигура синяго картона, формой и величиной

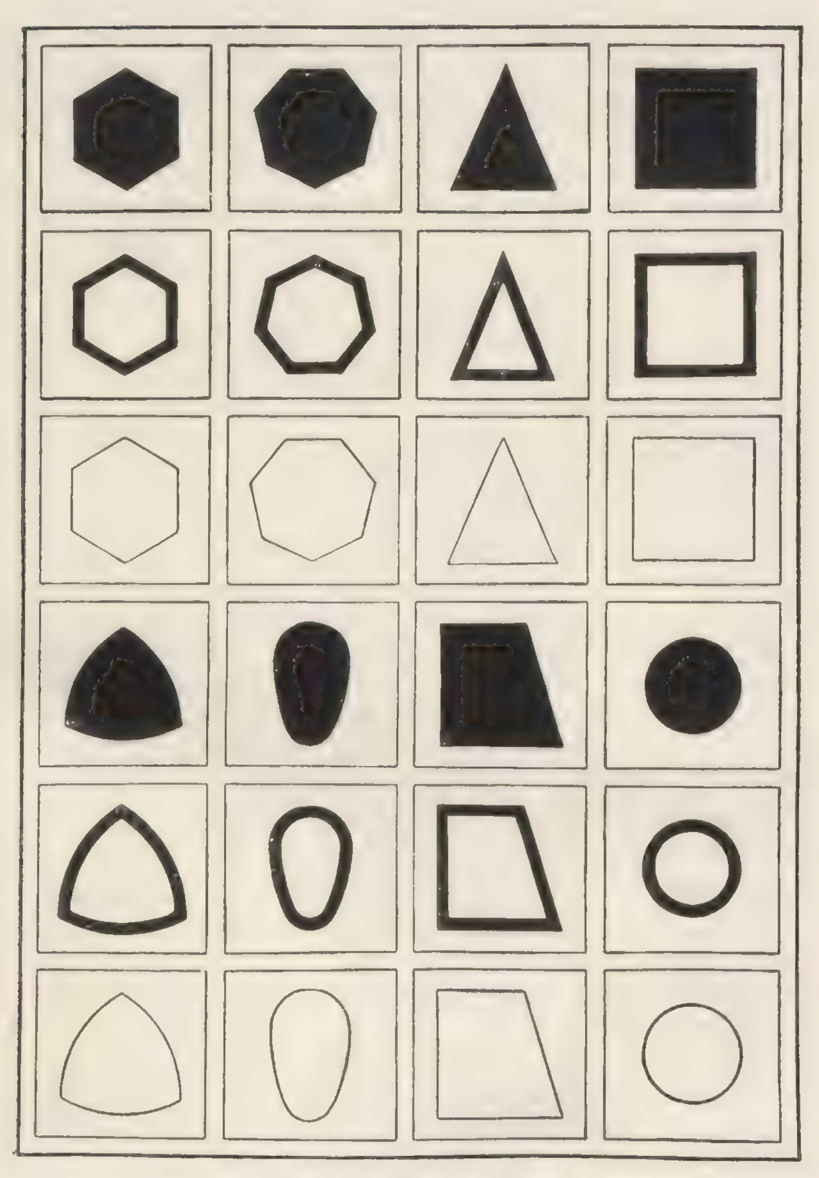
повторяющая всѣ геометрическія фигуры коллекціи; на *второй серіи* одинаковыхъ карточекъ наклеенъ *контуръ*, синій, шириною въ 1 см., тѣхъ же геометрическихъ фигуръ; на *третьей серіи черной линіей обведенъ контуръ* тѣхъ же фигуръ по формѣ и величинѣ.

Итакъ, мы имѣемъ: лотокъ, коллекцію вкладокъ съ соотвѣтствующими футлярчиками и коллекцію изъ *трехъ серій* карточекъ.

Упражненіе со вкладками.—Упражненіе это заключается въ томъ, что ребенку показываютъ большую рамку или лотокъ, на которомъ мы располагаемъ фигуры, какъ намъ желательно. Мы вынимаемъ вкладки, перемѣшиваемъ ихъ на столѣ, а затѣмъ предлагаемъ ребенку разложить ихъ по мѣстамъ. Въ этой игрѣ могутъ принимать участіе даже крохотныя дѣти, и она долго занимаетъ ихъ вниманіе, хотя не такъ долго, какъ упражненія съ цилиндрами. Я, напримѣръ, никогда не замѣчала, чтобы ребенокъ повторялъ это упражненіе больше пяти или шести разъ кряду. Дѣло въ томъ, что ребенокъ тратитъ на это упражненіе много энергіи. Онъ долженъ *узнавать* форму фигуры и внимательно къ ней присматриваться.

Вначалѣ дѣти дѣлали много неправильныхъ попытокъ, напр., пробовали вложить треугольникъ въ трапецоидъ, затѣмъ въ прямоугольникъ и т. п. Или же, взявъ прямоугольникъ и догадавшись, куда его нужно вкладывать, они клали его короткой стороной поперекъ длинной стороны гнѣзда, и только послѣ цѣлаго ряда попытокъ имъ удавалось вложить его правильно. Послѣ трехъ-четырехъ уроковъ ребенокъ узнаетъ геометрическія фигуры съ *необычайной* легкостью и размѣщаетъ вкладки по мѣстамъ съ увѣренностью, похожей на небрежность, на *пренебреженіе къ слишкомъ легкому упражненію.*

Вотъ этимъ моментомъ и надо воспользоваться, чтобы познакомить ребенка съ методическимъ «наблюденіемъ» формъ. Мы мѣняемъ фигуры въ рамкѣ и переходимъ отъ контрастирующихъ рамокъ къ сходнымъ между собою. Упражненіе становится легкимъ для ребенка, и онъ привыкаетъ класть фигуры въ ихъ гнѣзда безъ ошибокъ и невѣрныхъ усилій.



Формы карточекъ для трехъ серій.

Первый періодъ этихъ упражненій приходится на ту пору, когда ребенокъ вынужденъ дѣлать многократныя *пробы* съ фигурами рѣзко констрастирующихъ формъ. *Узнаваніе* ихъ въ значительной мѣрѣ облегчается ассоціаціей зрительнаго впечатлѣнія съ мускульно-тактильнымъ воспріятіемъ формы. Я заставляла ощупывать контуръ фигуры *указательнымъ пальцемъ правой руки*, а затѣмъ продѣлать то же самое съ контуромъ рамки, соотвѣтствующей фигурѣ. Намъ удается добиться того, чтобы это стало у ребенка *привычкой*. Достигнуть этого нетрудно, ибо всѣ дѣти любятъ *трогать* предметы. Работая съ отсталыми дѣтьми, я имѣла случай убѣдиться, что изъ разнообразныхъ формъ чувственной памяти всего раньше развивается память мускульныхъ ощущеній. И въ самомъ дѣлѣ, многія дѣти, не научившись еще распознавать форму *при взглядѣ на нее*, умѣли распознавать ее, *притрагиваясь къ ней*, т.-е. учитывая движенія, необходимыя для обведенія ея очертаній. Это справедливо и для огромнаго большинства нормальныхъ дѣтей. Затрудняясь, куда помѣстить фигуру, они переворачиваютъ ее и тщетно пытаются вложить въ гнѣздо; но какъ только они *ощупали контуры* фигуры и ея рамки, какъ тотчасъ же кладутъ ее на мѣсто. Безъ сомнѣнія, ассоціація *мускульно-тактильнаго* чувства съ чувствомъ *зрѣнія* сильно облегчаетъ воспріятіе формъ и закрѣпленіе ихъ въ памяти.

Въ подобныхъ упражненіяхъ контроль абсолютенъ, какъ и съ другими вкладками: фигура можетъ войти *только* въ соотвѣтствующую ей рамку. Это позволяетъ ребенку работать *самому* и въ зрительномъ воспріятіи формъ продѣлывать родъ настоящаго сенсорнаго самовоспитанія.

Упражненія съ тремя серіями карточекъ.

1-я серія. Мы даемъ ребенку карточки съ фигурами и вкладки (центральныя фигуры, безъ гнѣздъ, образующихъ рамки), соотвѣтствующія фигурамъ; потомъ перемѣшиваемъ ихъ. Ребенокъ долженъ расположить карточки въ рядъ на своемъ столикѣ

(это очень его занимаетъ), а затѣмъ наложить соотвѣтствующія деревяшки на карточки. Здѣсь роль контрольнаго органа играетъ его глазъ. Ребенокъ долженъ *узнать* данную форму и наложить на нее деревянную фигуру такъ тщательно, чтобы она закрыла собою бумажную фигуру. Глазъ ребенка соотвѣтствуетъ рамкѣ, которая вначалѣ *матеріально* заставляла его сливать воедино двѣ фигуры. Независимо отъ покрытія фигуры, ребенокъ еще пріучается *ощупывать* контуры наклеенныхъ фигуръ (эти движенія ребенокъ всегда охотно выполняетъ). Вставляя деревянныя вкладки, онъ опять обводитъ контуры, поправляя пальцами наложенный сверху кусочекъ дерева, пока онъ въ точности не покроетъ находящуюся подъ нимъ фигуру.

2-я серія. Мы даемъ ребенку нѣсколько карточекъ съ соотвѣтствующими деревянными вкладками. Эта вторая серія фигуръ очерчена синими полосками. Благодаря этимъ упражненіямъ ребенокъ постепенно переходитъ отъ конкретнаго къ абстрактному. Сначала онъ имѣлъ дѣло только съ предметами *трехъ измѣреній*, потомъ онъ перешелъ къ *плоской фигурѣ*, т.-е. къ *плоскости*, которая сама по себѣ не существуетъ, а теперь онъ переходитъ къ *линіи*. Но эта линія не представляетъ для него абстрактнаго контура плоской фигуры. Для него это—*путь, который онъ такъ часто проходилъ своимъ указательнымъ пальцемъ*: для него эта линія—*слѣдъ движенія*; вновь обведя своимъ пальцемъ контуръ фигуры на карточкѣ, ребенокъ получаетъ впечатлѣніе дѣйствительнаго оставленія слѣда, ибо фигура закрывается пальцемъ и открывается по мѣрѣ того, какъ онъ движетъ его. Теперь *глазъ* направляетъ движеніе. Но надо помнить, что эти движенія *уже подготовлялись*, когда ребенокъ обводилъ контуры деревяшекъ.

3-я серія. Потомъ мы даемъ ребенку карточки, на которыхъ фигуры нарисованы чернымъ, и, какъ прежде, соотвѣтствующія деревяшки. Здѣсь онъ перешелъ къ *линіи*, т.-е. къ абстракціи; но и тутъ она является результатомъ движенія. Правда, это—уже не слѣдъ, оставленный пальцами, но, напримѣръ, это можетъ быть слѣдъ карандаша, ведомаго рукою въ направленіи, однажды уже пройденномъ.

Эти геометрическія фигуры въ простомъ очертаніи *возникли* изъ градуированнаго ряда конкретныхъ зрительныхъ и двигательныхъ образовъ. Эти образы и вспоминаются ребенку, когда онъ продѣлываетъ упражненіе, состоящее въ накладываніи на контуры деревяшекъ.

Слѣдовательно, ребенокъ учится прослѣживать глазами контуры нарисованной фигуры, а также учится обрисовывать эти фигуры движеніемъ руки.

III.—Различительное зрительное воспріятіе цвѣтовъ. Воспитаніе хроматическаго чувства.

Нашъ матеріалъ состоитъ:

a) изъ различно окрашенныхъ тканей: гладкихъ, въ полоскахъ, клѣткахъ (шотландскія матеріи), въ цвѣточкахъ, точечкахъ, горошкахъ и т. п.;

b) «нѣмецкихъ куколъ» изъ матеріи съ волосами изъ крашеной шерсти;

c) шерстяныхъ мячей яркой окраски.

Эти матеріалы особенно пригодны для *уроковъ о цвѣтахъ*.

Но къ *воспитанію хроматическаго чувства* мы примѣняемъ нижеслѣдующій дидактическій матеріалъ, на которомъ я остановилась послѣ длиннаго ряда пробъ съ нормальными дѣтьми (въ институтѣ для отсталыхъ дѣтей я, какъ уже сказано, пользовалась *вкладками)*.

Нынѣшній нашъ матеріалъ состоитъ изъ маленькихъ карточекъ (дощечекъ или табличекъ), обмотанныхъ цвѣтной шерстью или шелкомъ. Эти таблички имѣютъ по краямъ деревянные брусочки, которые не даютъ обмотанной шелкомъ карточкѣ касаться стола. Ребенокъ можетъ брать карточку за эти деревянные края, не пачкая нѣжныхъ цвѣтовъ руками, что даетъ намъ возможность долго пользоваться матеріаломъ, и его не приходится часто возобновлять.

Я выбрала восемь цвѣтовъ, каждый въ восьми оттѣнкахъ различной напряженности. Всего у насъ 64 цвѣтныхъ таблички.

Цвѣта слѣдующіе: *черный* (отъ сѣраго до бѣлаго), *красный*, *оранжевый*, *желтый*, *зеленый*, *синій*, *фіолетовый* и *коричневый* (каштановый). Къ нимъ имѣются дубликаты, — значитъ вся серія состоитъ изъ 128 табличекъ. Онѣ хранятся въ двухъ металлическихъ ящикахъ, по восемь отдѣленій каждый, въ которыхъ и помѣщаются 64 таблички.

Упражненія.—Для начала мы беремъ три яркихъ цвѣта попарно (напр., красный, синій и желтый). Эти таблички кладемъ на столъ передъ ребенкомъ; показавъ ему одинъ изъ цвѣтовъ, просимъ найти дубликатъ среди другихъ табличекъ, безпорядочно разбросанныхъ по столу. Мы заставляемъ его размѣщать таблички въ два столбца, пока не получатся восемь цвѣтовъ или шестнадцать табличекъ. Показавъ самые яркіе цвѣта, начинаемъ показывать самые легкіе оттѣнки. Далѣе показываемъ двѣ-три таблички одного цвѣта, но разныхъ оттѣнковъ, и учимъ ребенка располагать ихъ въ порядкѣ постепенности. И, наконецъ, показываемъ всѣ восемь оттѣнковъ цвѣта.

Смѣшавъ восемь оттѣнковъ двухъ цвѣтовъ (скажемъ, краснаго и синяго), мы предлагаемъ ребенку *выдѣлить* группы и расположить оттѣнки въ каждой группѣ; потомъ показываемъ группы все болѣе родственныхъ между собою цвѣтовъ (напр., синій и фіолетовый, желтый и оранжевый и т. п.).

Въ одномъ изъ Домовъ ребенка я наблюдала дѣтей, игравшихъ съ большимъ интересомъ и съ поразительной *ловкостью* въ нижеслѣдующую игру: на столъ, за которымъ сидятъ дѣти, учительница кладетъ столько цвѣтныхъ группъ, сколько присутствуетъ дѣтей,—напримѣръ, три. Затѣмъ она обращаетъ вниманіе каждаго ребенка на цвѣтъ, который онъ долженъ выбрать или который она ему назначаетъ. Послѣ этого она смѣшиваетъ всѣ цвѣтныя группы на столѣ. Каждый ребенокъ быстро выбираетъ изъ кучи табличекъ всѣ оттѣнки своего цвѣта и раскладываетъ ихъ, такъ что получается полоса или лента размытыхъ оттѣнковъ.

Въ другомъ Домѣ я видѣла, какъ дѣти брали ящикъ, высыпали всѣ 64 таблички на столъ и, хорошенько перемѣшавъ ихъ, быстро собирали въ группы и раскладывали по ихъ оттѣнкамъ, составляя нѣчто въ родѣ коврика нѣжно оттѣненныхъ цвѣтовъ. Дѣти быстро пріобрѣтаютъ навыкъ, положительно изумляющій насъ. Даже трехлѣтнія малютки оказываются въ состояніи располагать оттѣнки по градаціямъ.

Опытъ съ памятью на цвѣта можно произвести такъ: показавъ ребенку оттѣнокъ и давъ хорошенько присмотрѣться къ нему, затѣмъ просятъ его пойти къ стоящему въ отдаленіи столику, на которомъ разложены всѣ цвѣта, и выбрать *самый похожій* на цвѣтъ, ему показанный. Дѣти развиваютъ въ этой игрѣ изумительное проворство, дѣлая лишь самыя ничтожныя ошибки. Пятилѣтнихъ малютокъ она очень забавляетъ, и они съ большой настойчивостью сравниваютъ какихъ нибудь двѣ мотушки, чтобы опредѣлить, похожи ли онѣ.

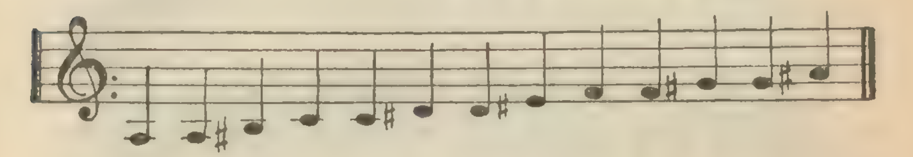
Въ началѣ этихъ работъ я пользовалась инструментомъ, изобрѣтеннымъ Пиццоли. Онъ состоитъ изъ темнаго диска съ прорѣзаннымъ вверху полулуннымъ отверстіемъ; за этимъ отверстіемъ цвѣта смѣняются благодаря вращающемуся диску, раздѣленному на различно окрашенныя радіальныя полосы. Учительница обращаетъ вниманіе ребенка на какой-нибудь цвѣтъ, затѣмъ поворачиваетъ дискъ и требуетъ, чтобы онъ указалъ на тотъ же самый цвѣтъ, когда тотъ покажется въ отверстіи. Это упражненіе оставляетъ ребенка празднымъ, ибо не даетъ ему контроля. Не думаемъ, чтобы такой матеріалъ могъ содѣйствовать *воспитанію* чувства.

Упражненія въ распознаваніи звуковъ.

Для этихъ упражненій желательно примѣнять дидактическій матеріалъ, которымъ пользуются въ главныхъ учрежденіяхъ для глухонѣмыхъ въ Германіи и Америкѣ. Подобныя упражненія являются *введеніемъ* въ изученіе искусства рѣчи и въ высокой степени способствуютъ сосредоточенію различительнаго вниманія дѣтей на модуляціяхъ человѣческаго голоса. Лингвистическому воспитанію малютокъ надлежитъ удѣлять видное мѣсто. Другая цѣль подобныхъ упражненій—пріучить ухо ребенка къ шумамъ: онъ научается различать самый легкій шумъ и сравнивать его со *звукомъ*; дѣлается чувствительнымъ къ грубымъ и нестройнымъ шумамъ. Это воспитаніе чувства представляетъ ту цѣнность, что упражняетъ эстетическій вкусъ и въ высокой степени содѣйствуетъ выработкѣ практической дисциплины. Всѣ мы знаемъ, какъ дѣти нарушаютъ порядокъ въ домѣ своими криками и шумомъ опрокидываемыхъ предметовъ.

Строго научное воспитаніе слуха практически неприложимо, какъ обыкновенный дидактическій методъ. Иначе быть не можетъ, ибо ребенокъ не въ состояніи *упражняться самостоятельно*, какъ это возможно было въ области другихъ чувствъ; съ инструментомъ, воспроизводящимъ градацію звуковъ, можетъ заразъ работать только одинъ ребенокъ; другими словами, для распознаванія звуковъ необходима «абсолютная тишина».

Г-жа Маккерони, директрисса Дома ребенка въ Миланѣ (позднѣе въ одномъ изъ францисканскихъ монастырей въ Римѣ), изобрѣла и заказала въ Ливорно наборъ изъ тринадцати колокольчиковъ, подвѣшенныхъ на деревянной рамѣ. Эти колокольчики совершенно *тождественны* по внѣшнему виду, но когда ихъ ударяютъ молоточкомъ, они даютъ слѣдующіе тринадцать тоновъ:



Наборъ состоитъ изъ двухъ рядовъ по 13 колокольчиковъ и четырехъ молоточковъ. Ударивъ въ одинъ изъ колокольчиковъ въ первомъ ряду, ребенокъ долженъ отыскать соотвѣтствующій звукъ во второмъ ряду. Это упражненіе представляетъ большую трудность, ибо ребенокъ не умѣетъ ударять всегда съ одинаковой силой и производитъ звуки, варьирующіе въ силѣ. Даже когда учительница ударяетъ молоточкомъ, дѣти съ трудомъ находятъ разницу въ звукѣ. Намъ кажется, что этотъ инструментъ въ своей нынѣшней формѣ врядъ ли особенно практиченъ.

Для распознаванія звуковъ мы примѣняемъ пиццоліеву серію свистковъ; для распознаванія *оттѣнковъ шума* берутся коробочки, наполненныя веществами болѣе или менѣе мелкими (отъ песка до гальки). Шумъ мы производимъ, встряхивая коробочки.

Практически урокъ я веду слѣдующимъ образомъ: я прошу учительницу возстановить тишину обыкновенными мѣрами и затѣмъ продолжаю ея работу, дѣлая тишину болѣе глубокой. Я произношу: «ст! ст!» модуляціями, то рѣзкими и короткими, то протяжными и тихими, какъ шопотъ. Дѣтей это мало-по-малу гипнотизируетъ. Я то и дѣло произношу: «Тише, еще тише!»— и опять издаю свистящій звукъ, все больше понижая голосъ и повторяя: «тише, еще тише!» замирающимъ голосомъ. Потомъ,

чуть не драматическимъ тономъ, вотъ какъ въ море съ суши доносится колоколъ, я, точно лишаясь чувствъ, шепчу: «Теперь я слышу стѣнные часы. Теперь я слышу полетъ мухъ и мошекъ»...

Дѣти въ экстазѣ соблюдаютъ столь абсолютную, столь полную тишину, что комната кажется безлюдной; наконецъ, я произношу шопотомъ: «Давайте закроемъ глаза».

Это упражненіе, будучи повтореннымъ, такъ пріучаетъ дѣтей къ неподвижности и къ абсолютной тишинѣ, что если кто нарушитъ ее, довольно одного звука, одного взгляда, чтобы немедленно призвать его къ порядку.

Въ этой тишинѣ мы начинаемъ производить различные шумы и звуки, вначалѣ сильно контрастирующіе, а затѣмъ все болѣе сходные. Иногда мы проводимъ сравненія между шумомъ и звукомъ. Мнѣ кажется, наилучшихъ результатовъ мы достигали примитивными средствами, какими пользовался Итаръ еще въ 1805 г. Онъ бралъ барабанъ и звонокъ. Его урокъ заключался въ демонстраціи градуированнаго ряда барабановъ, дававшихъ шумы или, лучше сказать, тяжелые гармоническіе звуки,—ибо и барабанъ принадлежитъ къ музыкальнымъ инструментамъ,—и ряда звонковъ, отъ колокола до колокольчиковъ. Камертонъ, свистки, шкатулки не привлекаютъ ребенка и не воспитываютъ чувства слуха въ такой мѣрѣ, какъ эти инструменты. Любопытно, что два великихъ человѣческихъ института—институтъ ненависти (война) и институтъ любви (религія)—ввели эти два противоположныхъ инструмента: барабанъ и колоколъ!

Водворивъ тишину, слѣдуетъ, я полагаю, звонить въ хорошо подобранные колокольчики, то мягкаго и густого тона, то звонкаго и веселаго. И когда мы проведемъ, такъ сказать, послѣ воспитанія уха *вибраціонное* воспитаніе всего тѣла, внутренностей, мускуловъ при помощи разумно выбранныхъ звоновъ колокольчика, и по тѣлу малютокъ разольется миръ, проникающій въ самыя фибры ихъ существа, ихъ молодые организмы станутъ чувствительны къ грубому *шуму*, и дѣти научатся не любить, избѣгать нестройныхъ и непріятныхъ звуковъ. Вѣдь ухо человѣка, получившаго музыкальное воспитаніе, страдаетъ



Наборъ шелковыхъ мотушекъ.

отъ рѣзкихъ или диссонирующихъ нотъ. Мнѣ нѣтъ надобности доказывать примѣрами всю важность подобнаго воспитанія дѣтей. Новыя поколѣнія вырастутъ болѣе уравновѣшенными. Имъ будутъ противны безпорядокъ и нестройные звуки, рѣжущіе наше ухо въ безобразныхъ домахъ, въ тѣснотѣ которыхъ живутъ бѣдняки, отданные въ жертву самымъ низменнымъ, самымъ животнымъ инстинктамъ.

2°. *Музыкальное воспитаніе.*—Оно должно быть тщательнымъ и методическимъ. Вообще говоря, маленькія дѣти равнодушно проходятъ мимо хорошаго музыканта, какъ прошло бы животное. Они не воспринимаютъ нѣжнаго комплекса звуковъ. Уличныя дѣти собираются вокругъ шарманщика, словно привѣтствуя *шумъ*, которымъ они наслаждаются вмѣсто звуковъ.

Для музыкальнаго воспитанія мы должны *создать* какъ инструменты, такъ и музыку. Цѣль инструментовъ, кромѣ распознаванія звуковъ, должна заключаться въ пробужденіи чувства *ритма*, въ *поощреніи* къ спокойнымъ и координированнымъ движеніямъ тѣхъ мускуловъ, которые уже вибрируютъ въ тишинѣ неподвижности.

Я полагаю, что всего больше подходятъ для этой цѣли струнные инструменты, особенно упрощенная арфа или лира: вмѣстѣ съ барабаномъ и колокольчикомъ она образуетъ троицу классическихъ инструментовъ. Арфа—инструментъ интимной жизни личности. Легенда вкладываетъ ее въ руки Орфея, народныя преданія влагаютъ ее въ руки волшебницы, а сказка въ ловкія руки принцессы, покоряющей сердце пригожаго принца,—словомъ, относятъ ее къ временамъ мирнаго и простодушнаго человѣчества, къ временамъ житія, подобнаго несложной жизни ребенка. Учительница, поворачивающаяся спиной къ дѣтямъ для того, чтобы извлечь изъ фортепіано сомнительной прелести звуки, никогда не будетъ *воспитателемъ* ихъ музыкальнаго чувства.

Ребенка надо очаровывать всячески, какъ взглядами, такъ и *позою*. Учительница, которая, нагнувшись къ окружившимъ ее дѣтямъ, свободнымъ въ своихъ проявленіяхъ, задѣнетъ нѣ-

сколько струнъ въ несложномъ ритмѣ,—вступитъ въ общеніе, *въ сношеніе съ душой ребенка.* Тѣмъ лучше, если игру сопровождаетъ ея голосъ, и дѣти вольны вторить ей, не будучи обязаны пѣть. Тогда она можетъ выбрать наиболѣе «пригодныя для воспитанія» пѣсни, это—тѣ, которымъ въ состояніи подпѣвать всѣ дѣти. Необходимо градуировать сложность ритма сообразно различію возрастовъ, чтобы пѣсню добровольно могли подхватывать либо старшія дѣти, либо малютки. Во всякомъ случаѣ я убѣждена, что простые примитивные инструменты, въ родѣ волынки и струнныхъ, наиболѣе пригодны для пробужденія въ душѣ ребенка мягкихъ, спокойныхъ настроеній.

Наоборотъ, духовые инструменты, какъ труба и свирѣль, *вызываютъ* ритмическія мускульныя движенія и весьма воспитательную самопроизвольную гимнастику, т.-е. танецъ: онъ долженъ, напр., скорѣй приближаться къ веселымъ, простымъ и свободнымъ движеніямъ крестьянъ на току, чѣмъ къ сложнымъ салоннымъ танцамъ.

Я предложила директриссѣ Дома ребенка въ Миланѣ, очень даровитой музыкантшѣ, произвести рядъ опытовъ и пробъ для изслѣдованія музыкальныхъ способностей маленькихъ дѣтей. Она произвела рядъ опытовъ съ фортепіано и убѣдилась, что дѣти *нечувствительны къ музыкальному тону*, а только *къ ритму.* На ритмѣ она построила простыя легкія пляски, желая изучить вліяніе ритма на координацію мускульныхъ движеній. Къ своему удивленію, она убѣдилась въ *воспитательно-дисциплинарномъ* вліяніи такой музыки. Почти всѣ ея питомцы росли безъ всякой дисциплины на улицахъ и дворахъ, и почти всѣ имѣли привычку *подпрыгивать.* Будучи ревностной сторонницей свободы и не считая подпрыгиваніе дурнымъ актомъ, она ихъ никогда не останавливала. И вотъ она замѣтила, что по мѣрѣ того, какъ она разнообразила и учащала ритмическія упражненія, дѣти мало-по-малу отставали отъ некрасивой привычки подпрыгивать и, наконецъ, совсѣмъ забыли о ней. Въ одинъ прекрасный день директрисса попросила объяснить ей эту перемѣну въ ихъ поведеніи. Нѣкоторыя малютки только смотрѣли

на нее, не говоря ни слова, старшія дѣти давали различные отвѣты, но смыслъ ихъ былъ одинаковъ: «прыгать нехорошо», «прыгать безобразно», «прыгать грубо». Вотъ блестящій тріумфъ нашего метода!

Этотъ опытъ свидѣтельствуетъ, что *можно воспитыватъ мускульное чувство* ребенка, и показываетъ также, какой утонченности можетъ достигнуть это чувство, когда оно развивается въ связи съ *мускульной памятью* и бокъ-о-бокъ съ другими формами чувственной памяти.

Испытаніе остроты слуха. — Единственный вполнѣ удачный экспериментъ, какой намъ покуда удалось провести въ Домѣ ребенка, это—экспериментъ *съ часами* и *съ шопотомъ*. Опытъ этотъ чисто эмпириченъ и не поддается измѣреніямъ, но онъ очень полезенъ, давая намъ приблизительное представленіе объ остротѣ слуха у ребенка.

Опытъ заключается въ томъ, что, водворивъ полную тишину, мы обращаемъ вниманіе на тиканье часовъ и на всѣ маленькіе шумы, обычно до слуха не достигающіе. Подъ конецъ мы вызываемъ малютокъ одного за другимъ изъ смежной комнаты, произнося имя каждаго въ полголоса. Готовясь къ этому упражненію, необходимо объяснить дѣтямъ истинный смыслъ *тишины*. Съ этой цѣлью я устраивала различныя *игры въ молчанку*, которыя удивительно способствуютъ укрѣпленію образцовой дисциплины въ нашихъ Домахъ.

Я обращаю вниманіе дѣтей на себя, приказываю имъ наблюдать, какъ *тихо* я себя веду.

Я принимаю различныя позы: встаю, сажусь, все время сохраняя *безмолвіе*, *неподвижность*. Даже пальцы, если я ими шевельну, могутъ произвести звукъ, хотя и очень незамѣтный. Мы можемъ дышать такъ, чтобы насъ не было слышно, я же поддерживаю *абсолютную* тишину,—вещь весьма не легкая. Я подзываю ребенка и прошу его дѣлать то же, что и я. Онъ придаетъ ногамъ другую позу и этимъ производитъ шумъ! Онъ шевелитъ рукой и протягиваетъ ее на подлокотникѣ своего стула—опять шумъ! Дыханіе его не вполнѣ безшумно, не такое спокойное, абсолютно

неслышное, какъ мое! Въ то время, какъ ребенокъ продѣлываетъ этотъ маневръ и мои краткія разъясненія смѣняются промежутками неподвижности и тишины, остальныя дѣти слѣдятъ за нами и слушаютъ. Многія изъ нихъ заинтересовываются фактомъ, котораго не замѣчали раньше,—именно, что мы *дѣлаемъ столько шума*, не замѣчая этого, и что есть различныя *степени тишины*. Абсолютная тишина получается тогда, когда ничто, *абсолютно* ничто не шевелится. Они съ изумленіемъ созерцаютъ меня, когда я стою посреди комнаты такъ тихо, словно «*меня нѣтъ*». Потомъ они пробуютъ подражать мнѣ и даже перещеголять меня. Я то и дѣло обращаю вниманіе на чьи-нибудь ноги, шевельнувшіеся почти безсознательно, и, въ страстномъ желаніи достигнуть полной неподвижности, ребенокъ начинаетъ обращать вниманіе на каждую часть своего тѣла. Послѣ всего этого воцаряется тишина, совсѣмъ отличная отъ того, что мы безпечно называемъ этимъ словомъ.

Кажется, словно жизнь постепенно угасаетъ, словно комната мало-по-малу пустѣетъ, словно въ ней никого уже не осталось: и тогда мы начинаемъ слышать тиканье часовъ, и этотъ звукъ, намъ кажется, возрастаетъ въ силѣ по мѣрѣ того, какъ тишина становится абсолютной. Съ улицы, со двора, казавшихся безмолвными, начинаютъ доноситься звуки,—то защебечетъ птичка, то пройдетъ ребенокъ. Дѣтей очаровываетъ эта тишина. «Здѣсь,—говоритъ директрисса,—здѣсь уже больше нѣтъ никого; дѣти всѣ куда-то исчезли».

Дойдя до этой точки, мы занавѣшиваемъ окна и приказываемъ дѣтямъ закрыть глаза, а голову положить на руки. Они принимаютъ эту позу и во мракѣ воцаряется *абсолютная* тишина.

«Теперь слушайте,—говоримъ мы.—Тихій голосъ будетъ называть васъ по именамъ». Затѣмъ, уйдя въ комнату позади дѣтей и ставъ въ раскрытыхъ дверяхъ, я начинаю звать тихимъ голосомъ, отчеканивая слоги, словно кричу изъ-за горы. Голосъ этотъ, почти таинственный, кажется, проникаетъ въ самое сердце, въ самую душу ребенка. Каждый ребенокъ, будучи позванъ, поднимаетъ голову, открываетъ глаза, словно пробуж-

даясь отъ блаженнаго самозабвенія, затѣмъ поднимается,— безшумно, стараясь не шевельнуть стуломъ, и выходитъ на цыпочкахъ такъ тихо, что его еле слышно. Однако его шаги отдаются въ тишинѣ среди общей неподвижности.

Дойдя со счастливымъ личикомъ до двери, онъ бросается въ комнату, подавляя смѣхъ; иной ребенокъ прячетъ свое личико въ складкахъ моего платья, третій, обернувшись, любуется товарищами, застывшими въ нѣмомъ оцѣпенѣніи, какъ статуи. Тотъ, котораго позвали, чувствуетъ себя польщеннымъ, словно онъ получилъ подарокъ, награду, — а они вѣдь знаютъ, что всѣхъ позовутъ, начиная съ самаго молчаливаго въ комнатѣ. И вотъ каждый старается полной тишиной заслужить честь быть позваннымъ изъ первыхъ. Однажды я была свидѣтельницей, какъ трехлѣтняя крошка пыталась подавить чиханіе и успѣла въ этомъ. Она задержала дыханіе въ своей маленькой груди и вышла изъ борьбы побѣдительницей. Какое изумительное усиліе!

Эта игра выше всякой мѣры восхищаетъ малютокъ. Ихъ напряженныя лица, ихъ терпѣливая неподвижность свидѣтельствуютъ объ огромномъ удовольствіи, испытываемомъ ими. Вначалѣ, когда я еще не знала души ребенка, я показывала имъ сласти и игрушки, обѣщая ихъ дать тѣмъ, *кого позовутъ*. Я полагала, что убѣдить ребенка сдѣлать необходимое усиліе можно только обѣщаніемъ подарка. Но вскорѣ я убѣдилась, что въ этомъ нѣтъ нужды.

Дѣти, сдѣлавъ необходимое усиліе для поддержанія тишины, наслаждались самымъ ощущеніемъ. Имъ пріятна была самая *тишина*. Они были подобны кораблямъ, укрывшимся въ надежную гавань, они были счастливы, испытавъ нѣчто новое, одержавъ побѣду надъ собою. Вотъ въ чемъ была ихъ награда. Они *забывали* объ обѣщанныхъ имъ сластяхъ и не хотѣли даже притрагиваться къ игрушкамъ, которыя, какъ мнѣ казалось, будутъ ихъ прельщать. Я поэтому оставила безполезныя уловки и съ изумленіемъ убѣдилась, что игра становится все болѣе совершенной, и трехлѣтнія дѣти остаются неподвижными въ тишинѣ все время, какое требуется, чтобъ вызвать изъ комнаты цѣлыхъ

сорокъ дѣтей! Вотъ когда я узнала, что душа ребенка обрѣтаетъ свою собственную награду и имѣетъ свои духовныя наслажденія! Послѣ этихъ упражненій мнѣ казалось, что дѣти стали мнѣ ближе, и ужъ, конечно, они стали болѣе послушными, болѣе нѣжными и кроткими. И въ самомъ дѣлѣ, мы вѣдь были изолированы отъ міра и пробыли много минутъ въ тѣснѣйшемъ общеніи,—я желала ихъ, звала ихъ, а они въ совершенной тишинѣ внимали голосу, направленному лично къ каждому изъ нихъ и каждаго изъ нихъ по очереди дѣлавшему счастливымъ!

Урокъ тишины.— Я хочу описать одинъ урокъ, давшій дѣтямъ представленіе о полной тишинѣ, какой только возможно достигнуть. Въ одинъ прекрасный день, собираясь войти въ Домъ ребенка, я встрѣтилась во дворѣ съ матерью, державшей на рукахъ четырехмѣсячнаго младенца; малютка была спеленута, какъ въ обычаѣ у жителей Рима, и такого ребенка въ пеленкахъ итальянцы называютъ *«пупа»*. Описываемый младенецъ казался воплощеніемъ покоя. Я взяла малютку на руки, гдѣ она продолжала лежать въ безмятежной тишинѣ. Съ малюткой я отправилась въ классъ, откуда дѣти выбѣжали мнѣ навстрѣчу. Они всегда привѣтствуютъ меня такимъ образомъ, обвивая меня рученками, цѣпляясь за мое платье и чуть не опрокидывая меня въ пылу восторга. Я улыбнулась имъ и показала *«пупу»*. Они поняли и стали прыгать вокругъ, блестя отъ удовольствія глазками и не касаясь уже меня изъ уваженія къ малюткѣ, которую я держала въ объятіяхъ.

Я вошла въ классъ, окруженная роемъ дѣтей. Мы усѣлись, при чемъ я помѣстилась на большомъ стулѣ, вмѣсто того, чтобы сѣсть, какъ обыкновенно, на одинъ изъ ихъ маленькихъ стульевъ. Другими словами, я усѣлась *торжественно*. Дѣти посматривали на малютку со смѣсью нѣжности и восторга. Никто изъ нихъ не произнесъ еще ни слова. «Я принесла вамъ маленькую учительницу!» Изумленные взгляды и смѣхъ. «Да, маленькую учительницу, ибо никто изъ васъ не умѣетъ быть такимъ спокойнымъ, какъ она!» Послѣ этого дѣти перемѣнили свои позы и успокоились. «И все-же никто изъ васъ не держитъ такъ смирно

рукъ и ногъ, какъ она». Дѣти поправили свои руки и ноги. Я съ улыбкой глядѣла на нихъ. «Да, но у васъ руки никогда не будутъ лежать такъ смирно, какъ у нея. Вы хоть немножко ими шевелите, а она совсѣмъ ими не шевелитъ. Изъ васъ никто не можетъ быть такимъ смирнымъ, какъ она!» На лицахъ дѣтей показалось серьезное выраженіе. Казалось, они поняли мысль о превосходствѣ маленькой учительницы надъ ними. Нѣкоторые улыбались и, казалось, говорили глазами, что всю заслугу надо отнести на счетъ пеленокъ. «Никто изъ насъ не можетъ быть такимъ безмолвнымъ, безгласнымъ, какъ она». Всеобщее молчаніе. «Невозможно лежать такъ тихо, какъ она, потому что... прислушайтесь къ ея дыханію, какое оно тихое; подойдите къ ней на цыпочкахъ!» Нѣсколько дѣтей поднялись съ мѣста и, медленно подойдя на цыпочкахъ, склонились надъ малюткой, полной безмолвія. «Никто изъ васъ не сумѣетъ дышать такъ безшумно, какъ она». Дѣти изумленно переглядывались. Имъ никогда не приходило въ голову, что молчаніе младенца глубже молчанія взрослаго человѣка. Они почти совсѣмъ перестали дышать. Я встала. «Подите тихо, тихо. Выходите на цыпочкахъ и не дѣлайте шума». И прибавила: «Вотъ я еще произвожу нѣкоторый шумъ,—но она, малютка, идетъ со мною и не производитъ шума, она выходитъ молча!» Дѣти заулыбались, они поняли правду и шутку моихъ словъ. Я подошла къ открытому окну и отдала «*пупу*» матери, которая стояла, наблюдая насъ.

Малютка словно оставила послѣ себя атмосферу нѣжнаго очарованія, наполнившаго дѣтскія души. И въ самомъ дѣлѣ, есть ли въ природѣ что-нибудь нѣжнѣй безшумнаго дыханія новорожденнаго младенца? Есть какое-то неописуемое величіе въ этой крохотной человѣческой жизни, въ безмолвіи и покоѣ накопляющей силы и энергію. Когда думаешь объ этомъ, то даже Вордсвортово описаніе безмолвнаго покоя кажется слабымъ. «Какой покой, какая тишина! Единственный звукъ—капля, падающая съ весла». Дѣти также почувствовали всю красоту и поэзію мирнаго безмолвія новорожденной человѣческой жизни.

Общія замѣчанія о воспитаніи чувствъ.

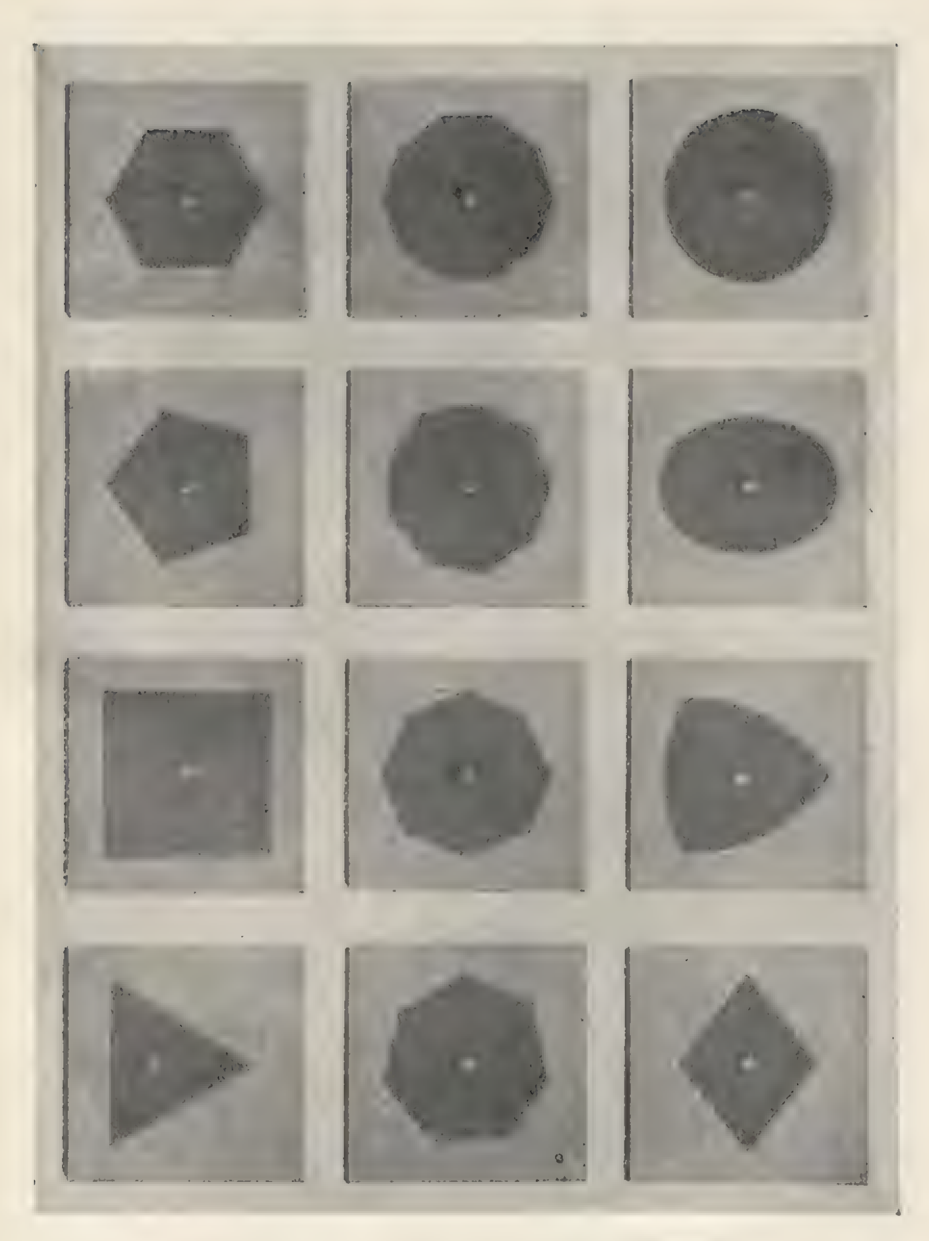
Я не стану утверждать, чтобы мнѣ удалось довести до совершенства методъ воспитанія чувствъ у малютокъ 3—7 лѣтъ. Я полагаю однако, что онъ открываетъ новое поле психологическаго изслѣдованія и обѣщаетъ богатые и цѣнные результаты.

До сихъ поръ экспериментальная психологія удѣляла свое вниманіе *усовершенствованію приборовъ, при помощи которыхъ измѣряются ощущенія.* Я убѣждена, что развитіе психометріи выиграетъ гораздо больше отъ тщательной подготовки *личности*, чѣмъ отъ усовершенствованія *инструментовъ.* Но, даже оставляя въ сторонѣ эту чисто научную сторону вопроса, мы считаемъ *воспитаніе чувствъ* дѣломъ огромнаго *педагогическаго* интереса.

Въ воспитаніи мы ставимъ себѣ двѣ общихъ цѣли: біологическую и соціальную. Съ біологической стороны мы желаемъ облегчить естественное развитіе личности, а съ соціальной точки зрѣнія стараемся подготовить личность къ окружающей ее средѣ.

Въ эту послѣднюю рубрику и надлежитъ относить техническое воспитаніе, ибо оно научаетъ индивида пользоваться окружающей его обстановкой. Воспитаніе же чувствъ представляетъ чрезвычайную важность съ обѣихъ точекъ зрѣнія. Въ самомъ дѣлѣ, развитіе чувствъ предшествуетъ развитію высшей духовной дѣятельности, и ребенокъ въ возрастѣ отъ 3 до 7 лѣтъ находится въ періодѣ образованія, складыванія организма.

Поэтому развитіе чувствъ мы можемъ *облегчить*, только пока дѣти переживаютъ этотъ періодъ. Мы можемъ градуировать



Формы геометрическихъ фигуръ и накладокъ.

и приспособлять стимулы совершенно такъ же, какъ считаемъ, напримѣръ, необходимымъ облегчать образованіе рѣчи, прежде чѣмъ она получитъ полное развитіе.

Всякое воспитаніе маленькихъ дѣтей должно руководиться этимъ принципомъ — облегченіемъ естественнаго *психо-физическаго развитія ребенка.*

Другая цѣль воспитанія,—*приспособленіе индивида къ его средѣ*,—должна преслѣдоваться съ особеннымъ вниманіемъ позднѣе, по миновании періода усиленнаго развитія.

Эти двѣ фазы воспитанія всегда переплетаются между собою, но та или другая *получаетъ преобладаніе* въ зависимости отъ возраста ребенка. Періодъ жизни между 3 и 7 годами есть періодъ быстраго физическаго развитія. Это—время *образованія* разныхъ видовъ психо-сенсорной дѣятельности. Ребенокъ въ этомъ возрастѣ воспитываетъ свои чувства, потомъ его вниманіе привлекается средой въ формѣ *пассивнаго любопытства.*

Вниманіе его въ эту пору привлекаютъ *стимулы*, а не причины вещей. Слѣдовательно, это—періодъ, когда мы должны методически направлять чувственные стимулы, дабы ощущенія, получаемыя ребенкомъ, развивались разумнымъ путемъ. Это воспитаніе чувствъ и *подготовитъ* истинный фундаментъ, на которомъ зиждется ясный и сильный духъ.

Кромѣ того, при воспитаніи чувствъ открывается возможность *обнаруживать* и въ концѣ-концовъ *исправлять* недостатки, которые въ настоящее время проходятъ въ школѣ незамѣченными. Наступаетъ моментъ, когда недостатки проявляются въ очевидномъ и безнадежномъ неумѣньи *приспособиться къ окружающей средѣ* (напримѣръ, глухота и близорукость).

Слѣдовательно, это воспитаніе *физіологическое.* Оно непосредственно готовитъ къ психическому воспитанію, совершенствуя органы чувствъ и проективные и ассоціативные нервные пути.

Другая же часть воспитанія,—приспособленіе индивида къ его средѣ,—достигается косвенно. Нашимъ методомъ мы подготовляемъ младенчество *современнаго намъ человѣчества.* Въ настоящей стадіи цивилизаціи люди являются преимущественно

наблюдателями своей среды, ибо они должны до послѣдняго изъ возможныхъ предѣловъ *использовать* всѣ ея богатства. Современное *искусство*, какъ и во дни грековъ, опирается на наблюденіе истины. Прогрессъ позитивной *науки* основанъ на наблюденіяхъ. И всѣ эти открытія съ ихъ приложеніями, въ истекшемъ вѣкѣ столь преобразовавшія нашу гражданскую среду, были сдѣланы на тѣхъ же основаніяхъ,—именно при посредствѣ наблюденія; вотъ почему мы должны и подрастающее поколѣніе воспитывать въ этомъ духѣ, въ духѣ наблюденія, сдѣлавшагося неотдѣлимой частью современной культурной жизни; оно— необходимѣйшее средство, человѣкъ долженъ имъ овладѣть, дабы съ успѣхомъ продолжать дѣло нашего прогресса.

Какъ извѣстно, открытіе рентгеновыхъ лучей родилось изъ наблюденія. Тѣ же методы вызвали на свѣтъ открытіе герцовскихъ волнъ и радіевыхъ колебаній, и мы ждемъ чудесныхъ достиженій отъ безпроволочнаго телеграфа. Еще не было періода, въ который мышленіе такъ много выигрывало бы отъ позитивнаго знанія, какъ въ настоящій вѣкъ, и стремилось бы пролить новый свѣтъ на умозрительную философію и на вопросы спиритуальные. Теоріи вещества послѣ открытія радія привели къ чрезвычайно любопытнымъ метафизическимъ выводамъ. Мы смѣло можемъ сказать, что, подготовляя методы *наблюденія*, мы подготовляемъ также пути, ведущіе къ духовнымъ откровеніямъ.

* * *

Воспитаніе чувствъ дѣлаетъ людей *наблюдательными* и не только довершаетъ общее дѣло приспособленія къ нынѣшней эпохѣ цивилизаціи, но и прямо готовитъ къ *практической* жизни. Мнѣ кажется, мы имѣемъ весьма несовершенное представленіе о томъ, что необходимо для *практической* жизни. Мы всегда отправлялись отъ *идей*, а отъ нихъ *переходили къ двигательной дѣятельности*. Такъ, напримѣръ, воспитательный методъ всегда сводился къ *заучиванію въ умѣ* и затѣмъ къ *выполненію*. Вообще, когда мы преподаемъ, мы исходимъ отъ предмета, интересующаго насъ, а затѣмъ пытаемся заставить

учащагося, если онъ насъ понялъ, произвести какую-нибудь работу надъ самымъ предметомъ. Но весьма нерѣдко учащійся, хорошо понявъ идею, съ огромнымъ затрудненіемъ выполняетъ практическую задачу, данную ему, ибо мы при воспитаніи его упустили изъ виду факторъ огромнаго значенія—усовершенствованіе чувствъ. Я иллюстрирую это положеніе нѣсколькими примѣрами. Мы требуемъ, чтобы кухарка варила намъ только «свѣжую рыбу». Она понимаетъ нашу мысль и старается осуществить ее на рынкѣ. Если кухарка не научилась познавать зрѣніемъ и обоняніемъ признаки, характеризующіе свѣжесть рыбы, она не сумѣетъ исполнить приказанія, даннаго ей.

Еще яснѣе этотъ пробѣлъ скажется въ ея кухонныхъ операціяхъ. Кухарка можетъ очень хорошо понять поваренную книгу, заучить рецепты, узнать продолжительность варки каждаго продукта; она можетъ выполнить всѣ манипуляціи, необходимыя для приданія кушанью желаннаго вида, но если ей придется рѣшать по запаху кушанья, дѣйствительно ли оно сварилось какъ слѣдуетъ, и наощупь или на вкусъ опредѣлить моментъ, въ который слѣдуетъ положить ту или иную приправу,—она обязательно ошибется, если чувства ея не получили достаточной подготовки.

Эту подготовку она можетъ получить только путемъ долгой практики, а такая практика кухарки будетъ ничѣмъ инымъ, какъ *запоздалымъ воспитаніемъ ея чувствъ*,—воспитаніемъ, которое взрослому уже не дается вполнѣ. Вотъ по какой причинѣ такъ трудно найти хорошую кухарку.

Приблизительно то же самое можно сказать о докторѣ, о студентѣ медицины, который теоретически изучилъ характеръ пульса и сидитъ у постели больного, одушевленный желаніемъ просчитать пульсъ; но если его пальцы не умѣютъ распознавать ощущеній, вся его наука пропала даромъ. Прежде чѣмъ сдѣлаться докторомъ, онъ долженъ пріобрѣсти *способность различать чувственные стимулы*. То же можно сказать и о *біеніяхъ сердца*, которыя студентъ изучаетъ въ теоріи, но ухо привыкаетъ различать только на практикѣ.

Это же можно сказать обо всѣхъ тонкихъ вибраціяхъ и движеніяхъ, въ улавливаніи которыхъ рука врача слишкомъ часто оказывается безсильною. Термометръ тѣмъ болѣе необходимъ врачу, чѣмъ менѣе приспособлены и пріучены его органы чувствъ къ собиранію тепловыхъ стимуловъ. Всякому извѣстно, что можно быть очень ученымъ и разумнымъ врачемъ, не будучи хорошимъ практикомъ. Послѣдняго дѣлаетъ только продолжительная *практика*. И въ самомъ дѣлѣ, эта продолжительная практика есть ничто иное, какъ *запоздалое*, а часто и безплодное *упражненіе чувствъ*. Изучивъ блестящія теоріи, врачъ видитъ себя поставленнымъ въ необходимость заняться неріятнымъ дѣломъ *семіотики*, т.-е. вынужденъ записывать симптомы, обнаруживаемые его наблюденіемъ и опытами надъ больными. Онъ обязанъ дѣлать это, если желаетъ получить отъ своихъ теорій какіе-нибудь практическіе результаты.

Здѣсь мы опять заставляемъ новичка приступать стереотипнымъ порядкомъ къ ощупыванію, выслушиванію и постукиванію для распознаванія біеній сердца, резонанса тоновъ дыханія и различныхъ звуковъ, которые только и даютъ возможность поставить діагнозъ. Вотъ гдѣ причина глубокихъ и непріятныхъ разочарованій столь многихъ молодыхъ врачей, а, главное, потеря времени, и зачастую вопросъ потерянныхъ лѣтъ. Вотъ почему безнравственно позволять человѣку брать на себя профессію столь огромной отвѣтственности, если онъ, какъ это часто бываетъ, неискусенъ и неаккуратенъ въ опредѣленіи симптомовъ. Все медицинское искусство основано на воспитаніи чувствъ, школы же вмѣсто этого подготовляютъ врачей путемъ изученія классиковъ. Все это очень хорошо, но самый образованный врачъ безсиленъ, если его чувствительность недостаточно развита.

Одинъ хирургъ въ моемъ присутствіи рекомендовалъ нѣсколькимъ бѣднымъ матерямъ слѣдить за первыми деформаціями, образующимися у маленькихъ дѣтей отъ рахита. Онъ надѣялся, что эти матери будутъ приносить къ нему дѣтей, страдающихъ этой болѣзнью, въ раннихъ стадіяхъ, когда медицинская помощь можетъ оказаться дѣйствительной. Матери поняли его мысль,

по не умѣли распознать первыхъ признаковъ деформаціи, ибо имъ не доставало чувственнаго воспитанія, благодаря которому можно было бы опредѣлять признаки, чуть-чуть отличающіеся отъ нормальныхъ. И потому его наставленія были безполезны.

Если мы подумаемъ хорошенько, то поймемъ, что злостная поддѣлка пищевыхъ продуктовъ возможна только благодаря тупости чувственныхъ воспріятій, характеризующей огромное большинство людей. Недобросовѣстная индустрія питается пониженной чувствительностью къ стимуламъ у народныхъ массъ, какъ и вообще всякій видъ мошенничества возможенъ благодаря невѣжеству жертвы. Какъ часто покупатель полагается на честность продавца или же на ярлыкъ, приклеенный къ товару. Это возможно потому, что у покупателей недостаточно развита способность самостоятельнаго сужденія. Они не умѣютъ различать при помощи своихъ чувствъ разницы въ качествѣ продуктовъ. Можно даже сказать, что разумъ въ очень многихъ случаяхъ безполезенъ при отсутствіи практики, а эта практика почти всегда есть воспитаніе чувствъ. Каждый изъ жизни знаетъ, какъ необходимо умѣть съ точностью опредѣлять разницу между стимулами.

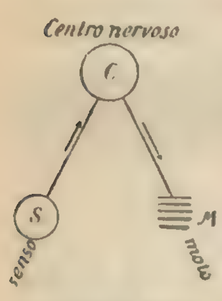
Но очень часто воспитаніе чувствъ оказывается весьма затруднительнымъ для *взрослаго*. Какъ трудно ему воспитать свои руки, если онъ пожелаетъ сдѣлаться піанистомъ! Воспитаніе чувствъ надо начинать методически, съ младенческаго возраста, и продолжать его во весь періодъ обученія, который подготовляетъ индивида къ жизни въ обществѣ.

Эстетическое и нравственное воспитаніе весьма близко стоитъ къ воспитанію чувствъ. Умножьте ощущенія и развейте способность учитывать тончайшія различія въ стимулахъ,—и вы *утончите* чувствительность и умножите наслажденія человѣка. Красота—въ гармоніи, а не въ контрастахъ, а гармонія—въ утонченности; поэтому если мы хотимъ чувствовать гармонію, мы должны обладать утонченностью воспріятій. Эстетическая гармонія природы пропадаетъ для человѣка съ грубыми чувствами, ему міръ кажется ограниченнымъ и скучнымъ. Въ окружаю-

щей насъ жизни неистощимый кладезь эстетическихъ наслажденій, мимо которыхъ люди проходятъ столь же безучастно, какъ животныя, получая удовольствіе отъ ощущеній грубыхъ и рѣзкихъ,—вотъ единственныя наслажденія, доступныя имъ.

Грубыя удовольствія рождаютъ вредныя привычки. Сильные стимулы не обостряютъ, но притупляютъ чувства и начинаютъ требовать все болѣе сильныхъ, все болѣе грубыхъ стимуловъ.

Онанизмъ, столь распространенный среди нормальныхъ дѣтей низшихъ классовъ, алкоголизмъ, ихъ страсть къ наблюденію чувственныхъ актовъ взрослыхъ,—всѣ эти вещи доставляютъ этимъ несчастнымъ созданіямъ наслажденіе; духовныхъ наслажденій у нихъ мало, а чувства притуплены и заглушены. Но эти наслажденія убиваютъ въ индивидѣ человѣка и вызываютъ къ жизни звѣря.



С — нервный центръ.
S — органъ чувства.
М — органъ движенія.

Наконецъ, съ физіологической точки зрѣнія важность воспитанія чувствъ станетъ очевидной при одномъ взглядѣ на схематическую діаграмму дуги, изображающей функцію нервной системы. Внѣшній стимулъ дѣйствуетъ на органы чувствъ и затѣмъ передается центростремительнымъ путемъ къ нервнымъ центрамъ. Здѣсь возникаетъ соотвѣтствующій двигательный импульсъ, который передается центробѣжнымъ путемъ органу движенія, вызывая послѣднее. Хотя эта дуга представляетъ діаграмму механизма рефлекторныхъ спинно-мозговыхъ актовъ, но въ ней можно видѣть основной ключъ къ объясненію явленій самыхъ сложныхъ нервныхъ механизмовъ. Человѣкъ периферической чувствительной системой собираетъ различные стимулы изъ окружающей среды. Этимъ путемъ онъ вступаетъ въ прямое общеніе со средою. Психическая жизнь развивается въ отношеніи къ системѣ нервныхъ центровъ, и человѣческая дѣятельность, — дѣятельность по преимуществу соціальная, — проявляется вовнѣ актами индивида (ручнымъ трудомъ, писаніемъ, разговорной рѣчью и т. д.) при помощи психо-моторныхъ органовъ.

Воспитаніе должно направлять и совершенствовать развитіе трехъ періодовъ: двухъ—периферическихъ, и одного—центральнаго; или, лучше сказать: такъ какъ процессъ этотъ въ основныхъ чертахъ сводится къ дѣятельности нервныхъ центровъ, то воспитаніе должно придавать психо-сенсорнымъ упражненіямъ такое же важное значеніе, какое оно придаетъ упражненіямъ психо-моторнымъ.

Иначе говоря: мы *изолируемъ* человѣка отъ его *среды*. И въ самомъ дѣлѣ, полагая, что *интеллектуальной культурой* мы заканчиваемъ воспитаніе, мы создаемъ лишь мыслителей съ наклонностью жить внѣ міра, а не практическихъ дѣятелей. Если же, съ другой стороны, желая путемъ воспитанія подготовить человѣка къ практической жизни, мы ограничимся упражненіемъ психо-моторной фазы, мы упустимъ изъ виду главную цѣль воспитанія, заключающуюся въ томъ, чтобы привести человѣка въ прямое общеніе съ внѣшнимъ міромъ.

Такъ какъ *профессіональный трудъ* почти всегда требуетъ отъ человѣка *утилизаціи* окружающей обстановки, то въ техническихъ школахъ приходится возвращаться къ самымъ начаткамъ воспитанія, къ упражненію чувствъ, чтобы заполнить огромный и повсемѣстный пробѣлъ.

Умственное воспитаніе.

«...вести... отъ воспитанія чувствъ къ идеямъ».

Эдвардъ Сегенъ.

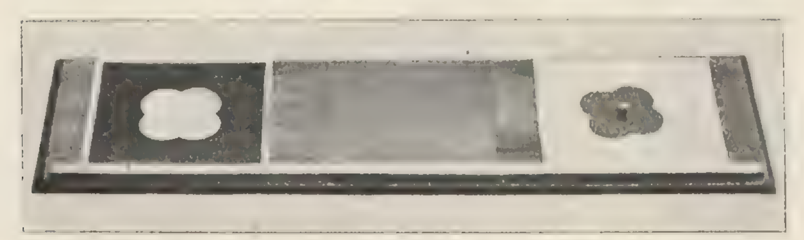
Воспитаніе чувствъ есть родъ *самовоспитанія*, которое, будучи многократно повторяемо, ведетъ къ совершенствованію психосенсорныхъ процессовъ ребенка. Вмѣшательство же директрисы выражается въ томъ, что она ведетъ ребенка отъ ощущеній къ идеямъ, отъ конкретнаго къ абстрактному и къ ассоціаци идей; для этого она пользуется методомъ, стремящимся изолировать внутреннее вниманіе ребенка и сосредоточить его на воспріятіяхъ, тогда какъ на первыхъ урокахъ его активное вниманіе сосредоточивалось на отдѣльныхъ стимулахъ.

Другими словами, когда учительница даетъ урокъ, она должна стараться ограничить поле сознанія ребенка предметомъ урока, какъ, напримѣръ, при воспитаніи чувствительности она изолировала чувства, въ которыхъ желала упражнять ребенка.

Для этого необходима искушенность въ спеціальной техникѣ, оказавшейся наиболѣе пригодной для даннаго случая. Воспитательница должна *до послѣдняго изъ возможныхъ предѣловъ ограничить свое вмѣшательство; но не должна позволять ребенку утомлять себя чрезмѣрными усиліями самовоспитанія.* И въ этомъ — индивидуальныя границы совершенства учительницы; въ характерѣ, *родѣ* этого вмѣшательства и проявляется искусство, индивидуально присущее учительницѣ.



Гладкія и шероховатыя поверхности.



Матеріалъ для упражненія тактильнаго чувства и распознаванія формы.

Работа надъ вкладками.

Необходимая и прямая задача учительницы,—это наученіе точной номенклатурѣ.

Въ большинствѣ случаевъ ей остается назвать существительное и прилагательное, не прибавляя больше ни слова. Эти слова она должна произносить отчетливо и яснымъ, громкимъ голосомъ, чтобы *различные звуки*, составляющія слово, отчетливо и ясно воспринимались ребенкомъ.

Такъ, напримѣръ, притрагиваясь къ гладкимъ и шероховатымъ карточкамъ въ первомъ тактильномъ упражненіи, она произноситъ: «Это гладкое!» Это шероховатое!», повторяя слова съ модуляціями, причемъ звуки должны быть отчетливыми и произношеніе вполнѣ внятнымъ: «гладкое, гладкое, гладкое; шероховатое, шероховатое, шероховатое.

Переходя къ ощущеніямъ тепла и холода, она должна говорить: «Это холодное! Это горячее! Это холодное, какъ ледъ! Это тепловатое!» Затѣмъ она можетъ пустить въ ходъ родовое понятіе—тепло: «больше тепла», «меньше тепла» и т. д.

1°. «Урокъ номенклатуры долженъ заключаться въ простой ассоціаціи названія съ предметомъ или съ абстрактной идеей, выражаемой названіемъ». Такимъ образомъ, предметъ и названіе должны сливаться въ умѣ ребенка, и, значитъ, крайне необходимо не произносить лишнихъ словъ.

2°. Учительница всегда должна *провѣрять*, достигъ ли урокъ желаемой ею цѣли или нѣтъ; провѣрка эта должна входить въ ограниченное поле сознанія, пробужденнаго урокомъ номенклатуры.

Первымъ дѣломъ надлежитъ провѣрить, ассоціируется ли названіе предмета въ умѣ ребенка съ самымъ предметомъ. Учительница должна дать пройти въ молчаніи необходимому промежутку времени между урокомъ и провѣркой. Затѣмъ она спрашиваетъ ребенка, произнося медленно и отчетливо существительное или прилагательное, которымъ она занималась: «Что *гладко?*» «Что *шероховато?*»

Если ребенокъ укажетъ пальцемъ на предметъ, учительница убѣждается, что онъ усвоилъ желаемую ассоціацію. Но, если

онъ этого не сдѣлаетъ, т.-е. если онъ ошибется, *она не должна поправлять его*,—должна отложить урокъ и возобновить его на другой день. И въ самомъ дѣлѣ, зачѣмъ поправлять? Если ребенокъ не научился ассоціировать названіе съ предметомъ, то единственное средство успѣть въ этомъ—это повторить, какъ чувственный стимулъ, такъ и слово, т.-е. повторить весь урокъ. Но если ребенокъ ошибся, — значитъ въ данный моментъ онъ не готовъ къ психической ассоціаціи, которую мы желаемъ въ немъ пробудить, и надо выбрать для этого болѣе подходящую минуту.

Если, поправляя ребенка, мы скажемъ: «нѣтъ, ты ошибся», то всѣ эти слова, сказанныя въ видѣ упрека, поразятъ его сильнѣй другихъ словъ («гладкій» или «шероховатый»), останутся въ умѣ его и замедлятъ изученіе нужнаго слова. Напротивъ, умолчавъ объ ошибкѣ, мы оставляемъ свободнымъ поле его сознанія, и слѣдующій урокъ будетъ успѣшнѣе перваго. Обнаруживъ ошибку, мы заставимъ ребенка сдѣлать ненужное *усиліе* вспомнить, или обезкуражимъ его, а нашъ долгъ избѣгать, по мѣрѣ возможности, всякихъ напряженій и всякаго давленія.

3°. Если ребенокъ не сдѣлалъ ошибки, учительница можетъ вызвать *моторную дѣятельность*, соотвѣтствующую идеѣ предмета; т.-е. побудить ребенка къ *произнесенію слова*. Учительница должна спросить его: «Какое это?» И ребенокъ долженъ отвѣтить: «*Гладкое*». Затѣмъ учительница можетъ прервать урокъ и поучить ребенка произносить слово правильно и отчетливо, для чего она сперва глубоко переводитъ духъ, а затѣмъ громко и отчетливо произноситъ «гладкое!», отмѣчая особые дефекты рѣчи ребенка или младенческую манеру произношенія словъ.

Что же касается *обобщенія* воспринимаемыхъ понятій (а подъ этимъ я разумѣю приложеніе этихъ понятій къ средѣ ребенка), то я рекомендую переходить къ этому лишь по истеченіи нѣсколькихъ мѣсяцевъ.

Иныя дѣти, предварительно потрогавъ нѣсколько разъ ткани или просто гладкія и шероховатыя карточки, вполнѣ *самопро-*

извольно начинают ощупывать различные предметы окружающей обстановки и повторять: «гладкое, шероховатое! —это бархатъ» и т. п. Съ нормальными дѣтьми мы должны *дожидаться* этого самопроизвольнаго изслѣдованія окружающей обстановки, этого проблеска пытливаго духа. Въ подобныхъ случаяхъ дѣти испытываютъ *восторгъ при каждомъ новомъ открытіи.* Оно дастъ имъ чувство гордости и удовлетворенія, которое побуждаетъ ихъ *искать* новыхъ ощущеній въ окружающей средѣ и дѣлаетъ ихъ самостоятельными *наблюдателями.*

Учительница должна зорко *слѣдить*, когда и какъ ребенокъ дойдетъ до такого обобщенія понятій. Такъ, напримѣръ, одна изъ нашихъ четырехлѣтнихъ малютокъ, бѣгая по двору, въ одинъ прекрасный день остановилась и закричала: «Небо синее!» и нѣкоторое время не отрывала глазъ отъ синяго простора небесъ.

Однажды, когда я вошла въ одинъ изъ Домовъ ребенка, пять или шесть малютокъ степенно собрались вокругъ меня и начали поглаживать мои руки и платье, приговаривая: «Это гладкое! Это бархатъ! Это шероховатое!». Подошли и другія дѣти и съ серьезными, напряженными личиками стали повторять эти же слова, притрагиваясь ко мнѣ. Директриса вздумала было вмѣшаться и освободить меня, но я сдѣлала ей знакъ остаться на мѣстѣ и сама не двигалась, а молча любовалась самопроизвольной умственной дѣятельностью моихъ крошекъ. Величайшій тріумфъ нашего воспитательнаго метода достигнутъ, разъ намъ удалось достигнуть спонтаннаго прогрессированія ребенка.

Однажды маленькій мальчикъ на урокѣ рисованія пожелалъ заштриховать цвѣтными карандашами очертанія деревьевъ. Для разрисовки ствола онъ взялъ красный карандашъ. Учительница хотѣла вмѣшаться со словами: «Ты думаешь, что у деревьевъ красные стволы?» Я ее удержала и дала ребенку раскрасить дерево въ красное. Этотъ рисунокъ былъ очень цѣненъ для насъ: онъ показалъ, что ребенокъ еще не сталъ наблюдателемъ среды. *Моя цѣль была поощрить ребенка къ упражненіямъ въ хроматическомъ чувствѣ.* Онъ ежедневно бывалъ въ саду съ другими

дѣтьми и видѣлъ, какого цвѣта деревья. Когда упражненія въ чувствительности обратятъ вниманіе ребенка на цвѣта предметовъ, онъ въ какой-нибудь *счастливый моментъ* замѣтитъ, что древесные стволы не красные,—совершенно такъ, какъ другой ребенокъ во время игры обратилъ вниманіе на то, что небо синее. Учительница продолжала давать упомянутому ребенку раскрашивать контуры деревьевъ. Въ одинъ прекрасный день онъ для раскрашиванія ствола взялъ коричневый карандашъ, а сучья и листья сдѣлалъ зелеными. Позднѣе онъ сталъ окрашивать въ коричневый цвѣтъ и сучья, оставивъ зеленый цвѣтъ только для листьевъ.

Вотъ наша *провѣрка* умственнаго прогресса ребенка. Мы не можемъ сдѣлать наблюдателя приказомъ: «Наблюдай!», а только давъ ему способность и средства для такого наблюденія; средства же эти достигаются путемъ воспитанія чувствъ. Разъ мы *пробудили* эту дѣятельность, этотъ механизмъ, самовоспитаніе обезпечено, ибо утонченныя чувства облегчаютъ внимательное наблюденіе окружающей среды, а среда, безконечнымъ своимъ разнообразіемъ привлекая вниманіе, довершаетъ дѣло психосенсорнаго воспитанія.

Напротивъ, если мы пренебрежемъ воспитаніемъ чувствъ, познаніе качествъ предметовъ явится дѣломъ выучки, ограниченной заранѣе опредѣляемыми, а потому безполезными понятіями. Когда, напримѣръ, учительница старой школы знакомила дѣтей съ названіями *красокъ*, она внушала знаніе опредѣленнаго *качества*, но не *воспитывала хроматическое чувство*. Ребенокъ поверхностно изучалъ цвѣта, время отъ времени забывая ихъ, и зналъ ихъ не далѣе предѣловъ, обозначенныхъ для него учительницей. Поэтому, если учительница по старому методу обобщитъ понятіе, спросивъ, напримѣръ: «Какого цвѣта этотъ цвѣтокъ, эта лента?», то вниманіе ребенка, по всей вѣроятности, останется неподвижно прикованнымъ къ примѣрамъ, показаннымъ воспитателемъ.

Уподобляя ребенка часамъ, можно сказать, что старые пріемы очень похожи на то, какъ если бы мы держали ко-



Упражненіе тактильнаго и барическаго чувства.

Постройка лѣстницы.

леса часовъ въ неподвижности, а двигали стрѣлки по циферблату пальцами. Стрѣлки описывали бы кругъ, покуда мы сообщали бы имъ при посредствѣ нашихъ пальцевъ необходимую двигательную силу. Такъ обстоитъ дѣло съ тѣмъ родомъ воспитанія, который ограничивается работой, продѣлываемой воспитательницей съ ребенкомъ. Новый же методъ можно уподобить заводу, приводящему въ движеніе весь механизмъ,—движеніе, находящееся въ прямой связи съ машиной, а не съ работой завода (*самопроизвольное психическое развитіе* ребенка продолжается безпредѣльно и стоитъ въ прямомъ отношеніи къ психической силѣ ребенка, а не къ работѣ учителя).

Движеніе, или, въ нашемъ случаѣ, *самопроизвольная психическая дѣятельность* возникаетъ отъ воспитанія чувствъ и поддерживается наблюдающимъ умомъ. Такъ, напримѣръ, охотничья собака пріобрѣтаетъ свой даръ не отъ воспитанія, которое ей даетъ хозяинъ, но отъ *особой остроты* своихъ чувствъ; какъ только это физіологическое качество получитъ приложеніе къ надлежащей средѣ, *упражненіе въ охотѣ*, всего болѣе утончающее чувственныя воспріятія, начинаетъ доставлять собакѣ наслажденіе, а затѣмъ внушаетъ и страсть къ охотѣ. То же самое можно сказать о піанистѣ, который, ежедневно упражняя свое музыкальное чувство и ловкость руки, начинаетъ извлекать все больше новыхъ гармоній изъ своего инструмента. Это двойное совершенствованіе длится до тѣхъ поръ, пока, наконецъ, піанистъ не станетъ на путь, ограниченный только его индивидуальностью. Студентъ, изучающій физику, можетъ превосходно знать законы гармоніи, составляющіе часть его научной дисциплины, и все же не умѣть прослѣдить самой простой музыкальной композиціи. Его образованіе будетъ сужено границами его науки.

Въ отношеніи очень юныхъ дѣтей наша воспитательная цѣль заключается въ томъ, чтобы *облегчить самопроизвольное развитіе интеллектуальной, духовной и физической личности*, а не дѣлать изъ ребенка культурную личность въ общепринятомъ смыслѣ этого слова. Поэтому, давъ ребенку дидактическіе ма-

теріалы, способные развить его чувства, мы должны ждать, пока въ немъ не возникнетъ дѣятельность, извѣстная подъ названіемъ наблюденія. Въ этомъ-то и заключается *искусство воспитанія:* въ умѣньи измѣрять *дѣйствіе*, облегчающее развитіе индивидуальности ребенка. Имѣющему очи видѣть вскорѣ открываются *глубокія индивидуальныя различія*, требующія различныхъ видовъ воздѣйствія со стороны учительницы, отъ полнаго невмѣшательства до дѣйствительнаго, настоящаго *преподаванія*. Необходимо, однако, чтобы преподаватель всячески старался возможно больше ограничивать свое активное вмѣшательство.

Вотъ *игры* и *работы*, которыя мы съ успѣхомъ примѣняли въ данномъ случаѣ.

Игры въ слѣпую.

Игры въ слѣпую въ большинствѣ являются упражненіями общей чувствительности.

Матеріи. — Среди нашихъ дидактическихъ матеріаловъ имѣется хорошенькій шкапчикъ изъ папки, въ ящичкахъ котораго разложены прямоугольные кусочки различныхъ матерій: бархатъ, сатинъ, шелкъ, ситецъ, полотно и т. п. Мы заставляемъ ребенка потрогать каждый изъ этихъ кусочковъ, произнося соотвѣтствующее названіе и добавляя нѣсколько опредѣленій качества, какъ «грубый», «тонкій», «мягкій». Затѣмъ подзываемъ ребенка и сажаемъ его за одинъ изъ столиковъ, откуда его могутъ наблюдать сверстники; завязываемъ ему глаза и даемъ ткани одну за другой. Онъ ихъ трогаетъ, поглаживаетъ, мнетъ между пальцами и говоритъ: «Это бархатъ»; «Это тонкое полотно»; «Это грубое сукно» и т. п. Это упражненіе возбуждаетъ всеобщій интересъ. Когда мы даемъ ребенку какой-нибудь предметъ, напримѣръ, листъ атласной бумаги, наше маленькое собраніе трепещетъ въ ожиданіи его отвѣта.

Вѣса. — Мы сажаемъ ребенка въ ту же позу, обращаемъ его вниманіе на таблички, которыми пользовались при воспитаніи

барическаго чувства, даемъ ему вновь констатировать уже извѣстныя ему различія въ вѣсѣ, а затѣмъ предлагаемъ класть всѣ темныя таблички, что потяжелѣе, направо, а свѣтлыя таблички, что полегче, налѣво. Потомъ завязываемъ ему глаза, и онъ начинаетъ игру, вынимая разомъ по двѣ таблички. То онъ беретъ двѣ таблички одного цвѣта, то двѣ разныхъ цвѣтовъ, но въ положеніи, противоположномъ тому, въ которомъ долженъ разложить ихъ на своемъ столикѣ. Эти упражненія очень возбуждаютъ дѣтей. Когда, напримѣръ, ребенокъ имѣетъ въ рукѣ двѣ темныхъ таблички, и неувѣренно перекладываетъ ихъ изъ одной руки въ другую, въ концѣ-концовъ кладя одну направо, а другую налѣво, прочія слѣдятъ за нимъ съ величайшимъ напряженіемъ и часто выражаютъ чувство облегченія тяжелымъ вздохомъ. Крики ихъ, когда игра доведена до конца безъ ошибки, оставляютъ такое впечатлѣніе, словно ихъ маленькій другъ дѣйствительно *видитъ руками* цвѣта на табличкахъ.

Размѣры и форма. — Мы пользуемся играми, сходными съ предыдущими, заставляя ребенка сличать монеты, фребелевскіе кирпичики и кубики, и сухія зерна вродѣ гороха и бобовъ. Но эти игры никогда не вызываютъ такого интенсивнаго интереса, какъ описанныя выше, хотя очень полезны, помогая ассоціировать съ различными предметами характерныя для нихъ качества, а также закрѣплять номенклатуру.

Воспитаніе чувства зрѣнія примѣнительно къ наблюденію среды. — Номенклатура.

Это одна изъ самыхъ важныхъ частей воспитанія. Въ самомъ дѣлѣ, упражненія въ номенклатурѣ развиваютъ *точность* языка, которую не всегда приходится наблюдать въ нашихъ школахъ. Напримѣръ, многія дѣти безъ разбора употребляютъ слова «толстый» и «большой», «длинный» и «высокій», путая эти понятія.

При помощи же описанныхъ методовъ учительницѣ нетрудно закрѣпить на основѣ дидактическаго матеріала идеи точныя и ясныя и ассоціировать съ ними надлежащія слова.

Способъ пользованія дидактическимъ матеріаломъ. Размѣры.— Давъ ребенку вдоволь поиграть тремя наборами вкладокъ и пріобрѣсти увѣренность въ этомъ упражненіи, учительница вынимаетъ всѣ цилиндры одинаковой высоты и кладетъ въ рядъ на столѣ. Затѣмъ она указываетъ на два крайнихъ, говоря: «это самый *толстый;* это самый *тонкій*». Она ставитъ ихъ бокъ-о-бокъ, чтобы разница между ними рѣзче выступала, затѣмъ, взявъ ихъ за пуговки, она показываетъ основанія, обращая вниманіе на огромное ихъ различіе. Послѣ этого она ставитъ ихъ рядомъ въ вертикальномъ положеніи, чтобы показать, что они одинаковой длины, и нѣсколько разъ повторяетъ: «*толстый*, *тонкій*». Продѣлавъ это, она должна сдѣлать провѣрку: «Дай мнѣ самый толстый»; «дай мнѣ самый тонкій», а затѣмъ приступаетъ къ провѣркѣ номенклатуры, спрашивая: «Какой это?» На слѣдующихъ урокахъ директриса беретъ крайніе цилиндры и т. д., пока она не переберетъ всѣхъ цилиндровъ. Она можетъ брать ихъ наугадъ, требуя: «дай мнѣ цилиндръ *потолще* этого» или «дай цилиндръ *потоньше* этого». Это же продѣлываетъ она и со вторымъ наборомъ вкладокъ. Здѣсь она ставитъ цилиндры отвѣсно, такъ какъ у каждаго изъ нихъ достаточно широкое основаніе, чтобы онъ могъ стоять, и говоритъ: «это самый *высокій;* это самый *низкій*». Затѣмъ, помѣстивъ рядомъ два крайнихъ цилиндра, она убираетъ ихъ изъ линіи и складываетъ основаніями, показавъ, что они одинаковы, и т. д., всякій разъ выбирая цилиндры наиболѣе контрастирующихъ размѣровъ.

Дойдя до третьяго набора брусковъ, директриса, расположивъ ихъ по градаціямъ, обращаетъ вниманіе ребенка на первый предметъ словами: «Это самый большой». и на послѣдній: «Это самый маленькій». Потомъ она ихъ ставитъ рядомъ и обращаетъ вниманіе на то, что они отличаются и высотой и основаніемъ. А далѣе ведетъ дѣло такъ, какъ въ первыхъ двухъ упражненіяхъ.

Аналогиченъ процессъ съ градуированной серіей призмъ, палочекъ и кубовъ. Призмы *толстыя и тонкія* одинаковой *длины* въ одной системѣ, *высокія и низкія* въ другой; палочки

Дѣти за работой.

Дѣти за работой. за и

длинныя и *короткія* одинаковой *толщины;* кубы *большіе* и *малые*.

Практическая цѣнность этихъ упражненій въ приложеніи къ средѣ становится очевидной, когда мы начинаемъ измѣрять дѣтей антропометромъ. Они начинаютъ проводить между собою сравненія, говоря: «я выше»; «ты толще». Эти же сравненія дѣлаются, когда дѣти протягиваютъ ручонки, чтобъ показать, что онѣ чистыя, а директриса вытягиваетъ свои, чтобы показать, что и у нея чистыя. Нерѣдко контрастъ между величиной тѣхъ и этихъ рукъ вызываетъ у дѣтей смѣхъ.

Дѣтей очень забавляетъ «мѣряться». Они становятся рядомъ, оглядываютъ другъ друга, соображаютъ. Часто они становятся рядомъ со взрослыми и съ большимъ интересомъ отмѣчаютъ огромную разницу въ ростѣ.

Формы.—Когда ребенокъ показалъ, что онъ съ увѣренностью различаетъ формы плоскихъ геометрическихъ вкладокъ, директриса можетъ приступить къ урокамъ номенклатуры, начавъ съ контрастирующихъ формъ *квадрата* и *куба*, а дальше слѣдуя обычному методу. Мы не сообщаемъ дѣтямъ всѣхъ названій, относящихся къ геометрическимъ фигурамъ, а беремъ лишь названія наиболѣе общеизвѣстныхъ формъ, какъ квадратъ, кругъ, прямоугольникъ, треугольникъ, овалъ. Мы обращаемъ вниманіе на то, что одни прямоугольники бываютъ *узкіе* и *длинные*, другіе—*широкіе* и *короткіе*, а квадраты *одинаковой длины* со всѣхъ сторонъ и могутъ быть только *большіе* и *малые*. Это всего легче показать на вкладкахъ; сколько ни поворачивать квадратъ, онъ *входитъ въ свою рамку; прямоугольникъ же*, если его положить поперекъ гнѣзда, *не войдетъ*. Ребенокъ очень заинтересовывается этимъ упражненіемъ; для него мы имѣемъ въ рамкѣ квадратъ и рядъ прямоугольниковъ, длинная сторона которыхъ равняется сторонѣ квадрата, а длина другой стороны убываетъ въ пяти градаціяхъ.

Такъ же мы показываемъ разницу между оваломъ, эллипсомъ и кругомъ. Кругъ входитъ въ гнѣздо, какъ его ни класть

и какъ ни поворачивать; эллипсъ не входитъ, если класть его поперекъ, а если положить вдоль, онъ войдетъ, даже если его перевернуть. Овалъ же не только не входитъ въ рамку поперекъ, но и будучи перевернутъ справа налѣво. Его надо прикладывать *широкой* дугой къ большой сторонѣ гнѣзда, а узкой къ узкой сторонѣ гнѣзда. Круги *большіе* и *малые* входятъ въ свои гнѣзда, какъ ихъ ни переворачивать. Разницу между оваломъ и эллипсомъ я показываю дѣтямъ лишь въ поздней стадіи воспитанія, и при томъ не всѣмъ, а только тѣмъ, которые обнаруживаютъ особый интересъ къ геометрическимъ фигурамъ частымъ повтореніемъ этой игры или прямыми вопросами (я предпочитаю, чтобы эти различія улавливались ребенкомъ позднѣе и самопроизвольно,—напр. въ начальной школѣ).

Многимъ кажется, что мы, знакомя дѣтей съ геометрическими фигурами, преподаемъ *геометрію*, и что это преждевременно въ дѣтскихъ садахъ. Другіе полагаютъ, что если ужъ показывать геометрическія фигуры, то надо брать тѣла, какъ болѣе конкретные предметы.

Считаю нужнымъ сказать нѣсколько словъ по поводу этого предразсудка. *Наблюдать* геометрическую фигуру вовсе не значитъ ее анализировать: геометрія же начинается съ анализа. Когда мы, напримѣръ, знакомимъ ребенка со сторонами и углами, хотя бы по наглядному методу Фребеля, говоря. напримѣръ, что у квадрата четыре стороны, и его можно построить изъ четырехъ палочекъ равной длины,—мы дѣйствительно вступаемъ въ область геометріи; и я думаю, что маленькія дѣти для нея недостаточно созрѣли. Но *наблюденіе формы* не преждевременно въ этомъ возрастѣ. Доска стола, за которымъ ребенокъ ужинаетъ, по всей вѣроятности,—прямоугольникъ. Тарелка, на которой лежитъ его ужинъ, есть кругъ; и мы не думаемъ, чтобы для ребенка *преждевременно* было *смотрѣть* на столъ и на тарелку.

Вкладки, которыя мы показываемъ, просто обращаютъ вниманіе ребенка на данную *форму*. Что касается названій, то они аналогичны названіямъ, которыми ребенокъ учится име-

новать вещи. Почему преждевременно знакомить ребенка со словами *кругъ*, *квадратъ*, *овалъ*, разъ дома онъ то и дѣло слышитъ слово *круглый* въ отношенiи къ тарелкамъ и т. п? Онъ слышитъ, какъ его родители говорятъ о *квадратномъ* столѣ, объ *овальномъ* столикѣ и т. д., и эти общеупотребительныя слова будутъ долго путаться въ его умѣ и рѣчи, если мы не придемъ къ нему на помощь съ объясненiемъ фигуръ. Нельзя забывать, что очень часто ребенокъ, предоставленный себѣ, дѣлаетъ *усилiе* для того, чтобы понять рѣчь взрослыхъ и смыслъ окружающихъ его вещей. Современное рацiональное преподаванiе *предупреждаетъ* подобныя усилiя и потому не *утомляетъ*, но приноситъ *облегченiе* ребенку и удовлетворенiе его жаждѣ знанiя; и въ самомъ дѣлѣ, онъ выражаетъ свое удовольствiе различными проявленiями радости. Въ то же время вниманiе его обращается на слова, которыя, будучи произносимы неправильно, становятся недостаткомъ его рѣчи, часто проистекающимъ отъ *усилiя* подражать слышанной рѣчи. А между тѣмъ учительница, отчетливо произнося слова, относящiяся къ предмету, возбудившему любопытство ребенка, предупреждаетъ подобное усилiе и устраняетъ дефекты рѣчи, впослѣдствiи съ большимъ трудомъ побѣждаемые. Здѣсь мы опять-таки встрѣчаемъ широко распространенный предразсудокъ — именно, мнѣнiе, будто ребенокъ, предоставленный самому себѣ, ничѣмъ не занимаетъ своего ума. Будь это такъ, ребенокъ оставался бы чуждымъ мiру, а между тѣмъ мы видимъ, что онъ самостоятельно усваиваетъ мало-по-малу разнообразныя понятiя и слова. Онъ подобенъ путешественнику въ жизни, замѣчающему вокругъ себя *новыя вещи* и пытающемуся уразумѣть языкъ окружающаго: онъ дѣлаетъ большiя *добровольныя усилiя* понять и подражать. Обученiе маленькихъ дѣтей должно быть направлено къ уменьшенiю этой *траты* силъ, къ превращенiю этихъ усилiй въ радость побѣды легкой и полной. Мы *проводники* этого путешественника, едва вступающаго въ огромный мiръ человѣческой мысли, и должны стараться быть разумными, культурными проводниками, не тратить напрасно словъ, но кратко

и сжато объяснять предметы, къ которымъ путникъ обнаружитъ интересъ, и почтительно давать ему наслаждаться созерцаніемъ столько, сколько ему будетъ желательно; надо только обращать его вниманіе на важное и прекрасное, дабы онъ не тратилъ силъ и времени на безполезныя вещи и изъ своего странствованія извлекалъ одну пользу и удовольствіе.

Я уже касалась другого предразсудка,—будто ребенку лучше показывать геометрическія фигуры въ *трехъ измѣреніяхъ*, чѣмъ въ *плоскости:* кубъ, шаръ, призму.

Оставимъ въ сторонѣ физіологическую сторону вопроса и тотъ фактъ, что зрительное распознаваніе тѣлъ гораздо сложнѣе распознаванія плоскихъ фигуръ, и разсмотримъ вопросъ въ чисто педагогической области *практической жизни.*

Огромное большинство предметовъ, которые мы ежедневно видимъ, внѣшностью сильно напоминаютъ наши плоскія геометрическія вкладки. И въ самомъ дѣлѣ: двери, оконныя рамы, картины въ рамахъ, деревянныя или мраморныя доски столовъ— это *тѣла съ сильно уменьшеннымъ третьимъ измѣреніемъ*, другія же два измѣренія, опредѣляющія форму поверхности, такъ и бросаются въ глаза. Слѣдовательно, преобладаетъ плоская форма, и мы говоримъ, что окно прямоугольно, рамка картины овальна, столъ квадратенъ и т. п.

Тѣла, опредѣленныя плоской формой,—вотъ почти все, что мы видимъ, и такія тѣла отчетливо изображаются нашими плоскими *геометрическими вкладками.*

Ребенокъ *очень часто* узнаетъ въ окружающей его обстановкѣ формы, воспринятыя этимъ путемъ, но рѣдко будетъ узнавать *геометрическія тѣла.* То, что ножка стола есть призма, или усѣченный конусъ, или длинный цилиндръ, онъ пойметъ гораздо позже той минуты, когда замѣтилъ, что доска стола, на которой онъ кладетъ предметъ, прямоугольна. Поэтому мы и умалчиваемъ о томъ, что домъ есть призма или кубъ.

Въ самомъ дѣлѣ, чистыя геометрическія тѣла *не встрѣчаются* въ обыкновенныхъ предметахъ, окружающихъ насъ; эти предметы представляютъ собою *комбинаціи формъ.* Оставляя въ

сторонѣ трудность опредѣлить съ перваго взгляда сложную форму шкапа, скажемъ, что ребенокъ долженъ узнавать не *тождество*, а *аналогію* формы.

Геометрическія же формы онъ будетъ узнавать въ окнахъ, дверяхъ и граняхъ многихъ предметовъ, имѣющихся въ домѣ, въ рамкахъ картинъ, развѣшанныхъ по стѣнамъ, въ самыхъ этихъ стѣнахъ, и это распознаваніе формы плоскихъ геометрическихъ фигуръ будетъ для него чѣмъ-то въ родѣ *магическаго ключа*, отпирающаго внѣшній міръ и дающаго утѣшительную иллюзію, что онъ знаетъ его тайны.

Въ одинъ прекрасный день я гуляла на холмѣ Пинчіо съ ученикомъ начальнаго училища. Онъ учился геометрическому черченію и знакомъ былъ съ анализомъ плоскихъ геометрическихъ фигуръ. Когда мы поднялись на верхнюю террасу, откуда открывался видъ на Piazza del Popolo и на весь городъ, я протянула руку и промолвила: «Смотри, всѣ эти творенія человѣка—огромная смѣсь геометрическихъ фигуръ!» И въ самомъ дѣлѣ, прямоугольники, эллипсы, треугольники и полукруги покрывали и украшали на сотни разнообразныхъ ладовъ сѣрые прямоугольные фасады зданій. Такое однообразіе въ огромной массѣ зданій, казалось, свидѣтельствовало объ *ограниченности* человѣческаго разума,—и тутъ же, въ сосѣднемъ саду, кусты и цвѣты гордо развернули богатое разнообразіе своихъ естественныхъ формъ.

Мальчикъ никогда не дѣлалъ подобнаго рода наблюденій; онъ изучалъ углы, стороны и конструкцію геометрическихъ фигуръ, по дальше этого мысль его не шла, и онъ испытывалъ лишь скуку при этой сухой работѣ. Въ первый моментъ его разсмѣшила мысль о человѣкѣ, занимающимся нагроможденіемъ геометрическихъ фигуръ, потомъ онъ заинтересовался и долго глядѣлъ вдаль; лицо его освѣтилось живой и глубокой мыслью.

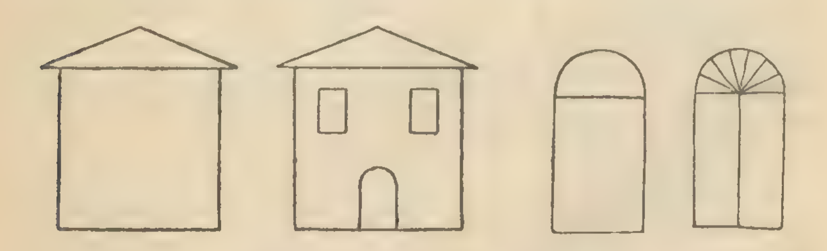
Правѣе Моста Маргариты строился заводъ, и его стальной остовъ рисовался цѣлымъ рядомъ прямоугольниковъ. «Какая скука!»—проговорилъ мальчикъ, намекая на трудъ рабочихъ. Потомъ, когда мы подошли къ саду, онъ нѣкоторое время молча

любовался травой и цвѣтами, свободно росшими изъ земли. И вымолвилъ: «Какъ красиво!» Но это «красиво» относилось къ внутреннему движенію его души.

Я невольно подумала, что наблюденіе плоскихъ геометрическихъ вкладокъ и наблюденіе растеній, разводимыхъ дѣтьми и растущихъ на ихъ глазахъ, можетъ явиться драгоцѣннымъ источникомъ какъ духовнаго, такъ и умственнаго воспитанія.

Исходя изъ этого, я рѣшила расширить свою работу и пріучать дѣтей не только наблюдать формы, окружающія ихъ, но и отличать работу человѣка отъ работы природы и цѣнить плоды человѣческаго труда.

Фигурки изъ картона.— Я вырѣзываю изъ картона геометрическія фигурки разной величины и *учу* дѣтей *составлять* фигуры; но я не требую, чтобы они составляли *эти самыя* фигуры, а наоборотъ, жду, чтобы они самопроизвольно наблюдали окружающую обстановку, или стараюсь подвинуть ихъ къ такому наблюденію. Ребенокъ долженъ заинтересоваться и продолжать наблюденіе самопроизвольно.



Итакъ, на первый разъ я *показываю* игру. Не говоря ни слова, я приношу съ собою свертокъ съ кусочками картона, приготовленный для ребенка, сажусь въ одно изъ креслицъ и жду, пока дѣти окружатъ меня. Потомъ беру, напримѣръ, квадратъ и равнобедренный треугольникъ съ длинной гипотенузой, такъ чтобы онъ, будучи приложенъ длинной стороной къ квадрату, выступалъ за него краями; приклеиваю его жидкимъ клеемъ,— и домикъ готовъ.

Беру полукругъ съ діаметромъ, равнымъ малой сторонѣ длиннаго прямоугольника, приклеиваю его,—и готова фигура воротъ. Когда фигура подсохнетъ, ее можно раскрасить. Краснымъ карандашомъ я раскрашиваю треугольникъ первой фигуры; желтымъ заполняю квадратъ; потомъ на квадратѣ зеленымъ карандашомъ изображаю два окна и дверь. Картонныя фигуры, о которыхъ идетъ рѣчь, достаточно велики, чтобы ребенку легко было съ ними управляться.

Покуда ихъ дѣлаютъ сами учительницы, но ихъ можно и заказывать въ большомъ количествѣ.

Давъ толчокъ къ этой работѣ, я предоставляю дѣтямъ вести ее дальше, какъ имъ будетъ угодно,—нужно только слѣдить, чтобы они не дѣлали ошибокъ.

Рисованіе.

А) Вольное рисованіе.— Я даю ребенку листъ бѣлой бумаги и карандашъ и предлагаю рисовать все, что ему вздумается. Такіе рисунки давно уже занимаютъ экспериментальныхъ психологовъ. Цѣнность ихъ въ томъ, что они обнаруживаютъ *способность* ребенка къ *наблюденію*, а также его личныя наклонности. Обыкновенно вначалѣ рисунки получаются безобразные и сбивчивые, и учительницѣ приходится спрашивать ребенка, *что онъ хотѣлъ нарисовать*, и подъ рисункомъ подписывать его названіе. Мало-по-малу рисунки становятся болѣе отчетливыми, свидѣтельствуя о прогрессѣ ребенка въ наблюденіи окружающихъ его формъ. Часто грубый эскизъ отмѣчаетъ самыя мелкія детали предмета. И такъ какъ ребенокъ рисуетъ то, что ему хочется, онъ этимъ показываетъ, какіе предметы всего сильнѣе привлекаютъ его вниманіе.

В) Рисунки, дополняющіе картонныя фигурки.—Мы даемъ дѣтямъ рисовать ставни и двери въ фасадахъ домовъ, рѣшетки у воротъ и т. д.

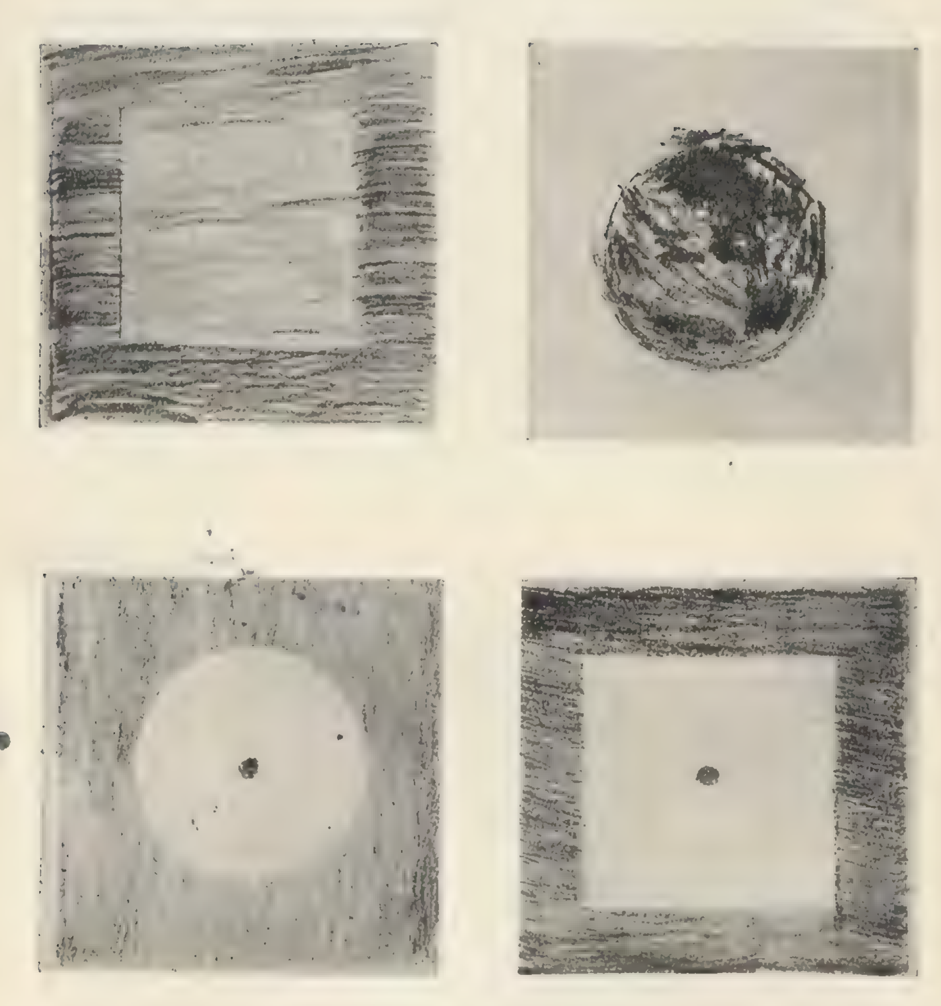
Чаще всего эти рисунки ребенокъ исполняетъ на собственныхъ фигуркахъ, когда онѣ хорошо подсохнутъ, т.-е. черезъ день-два послѣ наклейки.

С) Рисованіе, заключающееся въ заполненіи штрихами контуровъ.—Эти рисунки чрезвычайно важны, составляя «подготовку къ письму». Для хроматическаго чувства они дѣлаютъ то, что *вольное рисованіе*—для чувствительности къ *формѣ*, т.-е. раскрываютъ способность ребенка къ наблюденію цвѣтовъ, вродѣ того, какъ вольное рисованіе обнаруживаетъ степень наблюдательности ребенка относительно формы предметовъ, окружающихъ его. Объ этомъ полнѣе въ главѣ о *письмѣ*. Упражненіе заключается въ томъ, что ребенокъ заштриховываетъ цвѣтными карандашами контуры, обведенные чернымъ. Это контуры простыхъ геометрическихъ фигуръ и различныхъ предметовъ, съ которыми ребенокъ знакомится въ классѣ, въ домѣ и въ саду.

Ребенокъ самъ *выбираетъ* краски, показывая, наблюдалъ ли онъ цвѣта окружающихъ предметовъ.

Вольная пластика.—Эти упражненія аналогичны вольному рисованію и заполненію контуровъ цвѣтными карандашами. Здѣсь ребенокъ дѣлаетъ все, что ему вздумается, съ *глиной*. Онъ лѣпитъ изъ нея предметы, которые наилучше запомнилъ, которые произвели на него особенно сильное впечатлѣніе. Мы даемъ ребенку деревянный лотокъ съ кусочками глины и ждемъ, что онъ будетъ дѣлать. У насъ имѣются прелюбопытные образчики такихъ работъ нашихъ малютокъ. Нѣкоторые съ поразительной точностью въ мелочахъ воспроизводятъ предметы, которые наблюдали. Всего удивительнѣе, что эти модели часто отражаютъ не только форму, но и *величину* предметовъ, которые ребенокъ держалъ въ школѣ.

Многія дѣти лѣпятъ предметы, видѣнные въ домѣ, особенно же кухонную утварь, кружки для воды, горшки и кастрюли. Иногда намъ приносятъ грубую колыбельку съ «братцемъ» или «сестрицей». Въ началѣ приходится дѣлать на этихъ предметахъ



Прогрессивныя стадiи штриховки.

надписи, какъ на рисункахъ. Позднѣе модели легче узнаются, и дѣти научаются лѣпить геометрическія тѣла. Эти глиняныя модели—очень цѣнный матеріалъ для учительницы. Они раскрываютъ много индивидуальныхъ чертъ, и учительница ближе изучаетъ дѣтей. Въ нашемъ методѣ они цѣнны и какъ психическія проявленія развитія соотвѣтственно возрасту. Подобныя работы даютъ также учительницѣ драгоцѣнное руководство при вмѣшательствѣ въ воспитаніе дѣтей. Дѣти, въ этой работѣ выказавшія себя наблюдателями, по всей вѣроятности станутъ самопроизвольными наблюдателями среды, а къ этой цѣли ихъ можно вести косвеннымъ путемъ упражненій, способныхъ закрѣпить и сдѣлать болѣе точными ощущенія и понятія. Эти же дѣти скорѣе придутъ и къ *самопроизвольному письму*. Наоборотъ, дѣти, работа которыхъ безформенна, неотчетлива, по всей вѣроятности, потребуютъ прямого вмѣшательства директрисы, которой придется обращать ихъ вниманіе на окружающіе предметы какимъ-нибудь матеріальнымъ пріемомъ.

Игрушки Равиццы, геометрическія тѣла и отпечатки.—Г-жа Алессандрина Равицца, изъ Милана, изобрѣла художественныя игрушки, изъ коихъ нѣкоторыя я ввела въ свою дидактическую систему. Одна серія такихъ игрушекъ состоитъ изъ деревянныхъ дощечекъ, вырѣзанныхъ по контурамъ фигуры, которую они изображаютъ, и поставленныхъ на ножку; рисунокъ цвѣтными карандашами и ими же разрисованный фонъ представляютъ полусхематически ту же фигуру. Напримѣръ, дерево, крона котораго имѣетъ округлую форму, а другое дерево—треугольную. Дощечки вырѣзаны по контуру и раскрашены: вѣтви—зеленымъ, стволъ—коричневымъ и т. д. Другія игрушки изображаютъ, напримѣръ, домикъ въ лѣсу или замокъ; или человѣческую фигуру, либо животныхъ. Тотъ же рисунокъ и та же раскраска повторяются на оборотной сторонѣ дощечки.

Эти игрушки напоминаютъ дѣтямъ двѣ уже извѣстныхъ имъ вещи: плоскія вкладки,—тѣ же дощечки, изображающія

только форму, и раскрашенныя; и картонныя фигурки, раскрашиваемыя и разрисовываемыя дѣтьми. Дощечки, подобно вклад камъ, вырѣзаны по контуру фигуры, которую они должны изображать, окрашены, и окраска дополняетъ идею контура. Дѣтей учатъ объяснять эти игрушки, узнавать, что онѣ изображаютъ полезно показывать дѣтямъ предметъ со всѣхъ сторонъ, когда они обступаютъ игрушку. Дѣти съ удовольствіемъ берутъ предметъ въ руки, осматриваютъ его со всѣхъ сторонъ, вертятъ въ рукахъ. Цѣль этихъ художественныхъ игрушекъ,—пріучить ребенка къ *интерпретаціи* фигуръ, которыя онъ видитъ въ иллюстрированныхъ книгахъ, на картинахъ и т. п. Извѣстно, съ какимъ трудомъ смыслъ фигуръ дается маленькимъ дѣтямъ, которыя только пучатъ глазки съ любопытствомъ, сгорая жаждой понять. Извѣстно также, съ какимъ удовольствіемъ они позднѣе начинаютъ разглядывать красивыя картинки въ книгахъ, получаемыхъ въ даръ.

Игрушки Равиццы—это *мостъ*, постепенно ведущій ребенка къ умѣнью наслаждаться фигурой и краской. Дѣти впослѣдствіи учатся разсматривать картины въ рамкахъ, развѣшанныхъ по стѣнамъ, немного повыше ихъ головы, и видимо испытываютъ удовольствіе отъ сознанія, что «умѣютъ объяснить картинку». Однажды, послѣ долгаго созерцанія рамки, одна изъ нашихъ малютокъ промолвила, словно про себя: «Я все знаю».

Другая серія игрушекъ, примѣненныхъ мною, представляетъ собою каррикатурныя человѣческія фигурки изъ геометрическихъ тѣлъ. Такъ, напримѣръ, мальчикъ изображенъ: голова—шаромъ, туловище—усѣченнымъ конусомъ, ноги—двумя цилиндрами и т. д. Геометрическія тѣла не представляютъ въ точности той или иной формы, а лишь значительное приближеніе къ ней; игрушки раскрашены въ яркіе цвѣта, какъ и части лица; на платьѣ обозначенъ передникъ и т. п. Есть у насъ кукла, несущая большую картонку портнихи; картонка окрашена въ темно-коричневый цвѣтъ и удерживается на плечѣ куклы ремешкомъ. Такія игрушки *отчетливо* изображаетъ фигуру пріятнаго вида. Дѣти необычайно легко научаются распознавать

отдѣльныя части, составляющія предметъ, т.-е. *формы геометричеcкихъ тѣлъ.* Я заказываю геометрическія тѣла довольно значительныхъ размѣровъ; шаръ, какъ и основанія другихъ тѣлъ, имѣютъ до семи сантиметровъ въ діаметрѣ или въ ребрѣ; всѣ они окрашены блѣдно-голубымъ эмалевымъ лакомъ. Тѣлъ у насъ семь: шаръ, овалоидъ, цилиндръ, конусъ, кубъ, четырехгранная пирамида и четырехгранная призма съ прямоугольнымъ основаніемъ. Два первыхъ тѣла дѣти называютъ: «мячъ» и «яйцо».

Дѣти постарше съ большой охотой отыскиваютъ *геометрическія тѣла* въ окружающихъ маленькихъ предметахъ: въ игрушечной кухнѣ съ цилиндрическими кастрюльками, въ ножкахъ столика, въ скляночкахъ, въ карандашахъ.

Къ тѣламъ съ плоскими гранями я присоединила карточки, на которыхъ блѣдно-голубыми полосками обведены отпечатки разныхъ граней; на нихъ можно накладывать тѣла: на пирамиду, напримѣръ, квадратъ и треугольникъ; для куба имѣется только квадратъ; для призмы—два прямоугольника; для конуса и цилиндра—кругъ.

Дѣти должны замѣчать, что отпечатки тѣлъ всегда представляютъ собою уже знакомыя имъ формы, а именно: плоскія геометрическія фигуры. И дѣйствительно, они начинаютъ обводить на полу мѣломъ контуръ ножки стола, и, приподнявъ столикъ, видятъ, что нарисовали *квадраты;* то же они продѣлываютъ съ ножками стульевъ, и находятъ *кружки;* обводятъ карандашомъ дно чернильницы, стоящей на столѣ директрисы и, приподнявъ ее, видятъ передъ собою *большой кругъ;* обводятъ карандашомъ шкатулку и находятъ *прямоугольникъ. Открывая отпечатки* геометрическихъ тѣлъ, они обнаруживаютъ неподдѣльный восторгъ отъ того, что встрѣчаютъ *все знакомое.* Для нихъ это не простое наблюденіе предметовъ, но уже анализъ и интерпретація ихъ, заканчивающаяся синтезомъ: *однообразіе* или, вѣрнѣе сказать, реальная ограниченность формъ, съ виду столь разнообразныхъ.

Геометрическій анализъ фигуръ: стороны, углы, центръ, ребра. — Геометрическій анализъ фигуръ недоступенъ маленькимъ дѣтямъ. Я пыталась облегчить введеніе въ подобный анализъ, ограничивъ работу *прямоугольникомъ*, и придумала игру, заключающую въ себѣ анализъ, не приковывающій къ себѣ вниманіе ребенка, а лишь ясно иллюстрирующій понятія.

Прямоугольникъ, которымъ я пользуюсь, это—поверхность одного изъ дѣтскихъ столиковъ, а игра заключается въ томъ, что они *накрываютъ на столъ*.

Въ каждомъ изъ Домовъ ребенка у меня имѣются миніатюрныя обѣденныя принадлежности, какія можно достать въ любомъ игрушечномъ магазинѣ: тарелки, блюда, суповыя чаши, солонки, стаканы, бутылки, маленькіе ножи, вилки и ложки и т. п. Я приказываю дѣтямъ накрыть столъ на шесть персонъ: по два мѣста на каждую изъ длинныхъ *сторонъ* и по одному мѣсту на короткихъ *сторонахъ* стола. Одинъ изъ дѣтей беретъ предметы и раскладываетъ ихъ согласно моимъ указаніямъ. Я приказываю ему поставить суповую чашу въ *центръ*, какую-нибудь салфетку въ *уголъ*. «Поставь эту тарелку въ центрѣ короткой *стороны*». Заставляю ребенка взглянуть на столъ и говорю: «Въ этомъ *углу* чего-то недостаетъ; поставь стаканъ на эту *сторону*. Посмотримъ, все ли мы правильно разставили на длинныхъ *сторонахъ?* на короткихъ сторонахъ? все ли на мѣстѣ въ четырехъ углахъ?».

Не думаю, чтобъ можно было приступать къ болѣе сложному анализу ранѣе шести лѣтъ; я полагаю, что ребенокъ въ одинъ прекрасный день возьметъ какую-нибудь изъ плоскихъ вкладокъ и *самопроизвольно* начнетъ считать углы и стороны. Конечно, если познакомить его съ этими понятіями, онъ ихъ заучитъ; но это будетъ просто выучка, а не опытъ.

Упражненія въ хроматическомъ чувствѣ.—Я ужъ разсказывала о нашихъ упражненіяхъ съ кра-

скажи; теперь мы обстоятельнѣе опишемъ эти упражненія и укажемъ ихъ послѣдовательность.

I) Упражненія, побуждающія къ наблюденію среды.—*a) Ткани и нѣмецкія куклы.* Уже въ связи съ воспитаніемъ хроматическаго чувства мы говорили, что среди прочихъ дидактическихъ матеріаловъ у насъ имѣется ящикъ цвѣтныхъ матерій, разложенныхъ по отдѣленіямъ. Матеріи эти—разнаго сорта бархатъ, шелкъ, шерсть и бумажныя ткани, окрашенныя въ яркія цвѣта нѣжныхъ оттѣнковъ. Многія ткани—пестрыя, въ точкахъ, въ полоскахъ, въ шотландскихъ клѣткахъ. Дѣти должны узнавать окраску матеріи; это побуждаетъ ихъ примѣчать цвѣта матерій, въ которыя одѣты люди, и анализировать различные цвѣта одной и той же матеріи.

Наконецъ, *нѣмецкія куклы*, сдѣланныя изъ вязанья различныхъ цвѣтовъ и служащія той же воспитательной цѣли. (Мы ихъ дѣлаемъ изъ стараго чулка: носъ и глаза отмѣчаемъ черной шерстью, а ротъ красной; одежду дѣлаемъ изъ роспуска, а получающіеся отъ этого «локоны» представляютъ смѣсь разнообразнѣйшихъ цвѣтовъ). Ими очень легко манипулировать и перебрасываться какъ мячами.

b) Рисунки и картинки.—Мы приготовили множество контурныхъ рисунковъ, которые дѣти должны заполнять цвѣтными карандашами, а позднѣе кистью, подготовляясь къ рисованію акварелью. Вначалѣ мы дѣлаемъ рисунки цвѣтовъ, бабочекъ, деревьевъ и животныхъ, а затѣмъ переходимъ къ простымъ ландшафтамъ съ травою, небесами, домами и человѣческими фигурами. Умѣющимъ хорошо рисовать мы даемъ *картинки для раскрашиванія* и въ этомъ они оказываются очень искусны.

Эти рисунки помогаютъ намъ изучать естественное развитіе ребенка, какъ наблюдателя среды, и именно въ отношеніи цвѣтовъ. Дѣти *выбираютъ* цвѣта, и въ этой работѣ имъ предоставляется полнѣйшая свобода. Если, напримѣръ, ребенокъ рисуетъ цыпленка краснымъ, а корову зеленымъ, то это показываетъ, что онъ не сдѣлался еще наблюдателемъ. Но объ этомъ я говорила

въ общей части. Рисунки эти показываютъ также степень развитія хроматическаго чувства: ребенокъ выбираетъ то нѣжные и гармоническіе оттѣнки, то яркіе и контрастирующіе.

То обстоятельство, что ребенокъ долженъ *запоминать* окраску предмета, изображеннаго въ контурѣ, побуждаетъ его наблюдать окружающіе предметы. У него является желаніе разрисовывать болѣе сложные рисунки. Только дѣти, умѣющія держать рисунокъ въ границахъ контура и выбирать *надлежащія краски*, могутъ перейти къ болѣе сложной работѣ. Рисунки эти очень легки и очень эффектны, а порою обнаруживаютъ подлинное художественное дарованіе. Директриса одной младенческой школки въ Мексикѣ, долго учившаяся у меня, прислала мнѣ два рисунка: одинъ изображаетъ утесъ, камни котораго весьма гармонично раскрашены свѣтло-фіолетовой краской и оттѣнками коричневой, деревья въ два оттѣнка зеленаго, а небо въ нѣжно-голубой цвѣтъ; другой рисунокъ изображаетъ лошадь каштановой масти съ черными глазами, копытами, гривой и хвостомъ.

Одна изъ нашихъ учительницъ даетъ дѣтямъ картинки изъ старыхъ книгъ, которыя они и раскрашиваютъ. Для раскрашиванія можно давать не только политипажи, но и контурные рисунки, и эти послѣдніе, т.-е. обведенныя простой линіей фигурки, во всякомъ случаѣ необходимы для упражненій въ подготовкѣ къ письму (см. ниже). Для раскрашиванія берутъ цвѣтные карандаши, которые слѣдуетъ держать, какъ перо при письмѣ.

II) Игры, упражняющія хроматическое чувство. Распознаваніе цвѣтовъ и ихъ названій.— Уже оперируя тремя отмѣченными періодами, мы приступили къ распознаванію и наименованію цвѣтовъ, пользуясь въ качествѣ дидактическаго матеріала табличками, обмотанными цвѣтнымъ шелкомъ или шерстью,—такихъ табличекъ у насъ имѣется двѣ серіи по 64 краски. Мы не станемъ повторять уже сказаннаго по этому поводу въ другомъ мѣстѣ. Здѣсь мы хотимъ лишь описать двѣ веселыя игры, оказавшіяся весьма по плечу малюткамъ.

a) *Игра Нучителли для распознаванія цвѣтовъ.*—Г-жа Нучителли, директриса перваго Дома ребенка, изобрѣла эту граціозную игру. Она водворяетъ въ классѣ порядокъ и тишину (упражненіе въ благонравіи), затѣмъ раздаетъ цвѣтныя таблички дѣтямъ слѣдующимъ образомъ: она показываетъ ребенку табличку и спрашиваетъ: «какой это цвѣтъ?» и дѣти хоромъ отвѣчаютъ, напримѣръ; «Красный!» Потомъ директриса говоритъ, напримѣръ: «Красный цвѣтъ я дамъ Эрнесту», и дѣйствительно кладетъ его на столикъ ребенка, названнаго ею. То же она повторяетъ со всѣми цвѣтами. Окончивъ эту операцію, она объясняетъ дѣтямъ, что таблички слѣдуетъ держать въ лѣвой рукѣ, согнувъ ее подъ угломъ къ груди, чтобы табличка приходилась противъ середины груди.

Потомъ она садится посреди зала и начинаетъ восклицать: «Зеленый цвѣтъ, иди ко мнѣ! Красный цвѣтъ, иди ко мнѣ!». Ребенокъ поднимается, идетъ къ учительницѣ, дѣлаетъ поклонъ и ждетъ. Учительница направляетъ дѣтей въ разныя стороны: «Зеленый цвѣтъ, направо! Красный цвѣтъ, налѣво». Такъ она разставляетъ дѣтей другъ противъ друга или квадратомъ, смотря по сложности игры. Когда дѣти разставлены въ порядкѣ, начинается игра въ родѣ кадрили; директриса командуетъ: «Зеленый цвѣтъ, ступай къ оранжевому»! Зеленый направляется къ оранжевому, дѣлаетъ туръ, которому отвѣчаетъ оранжевый, затѣмъ они пожимаютъ другъ другу свободную правую руку и становятся рядомъ. Такъ продѣлываются разныя фигуры. Это—упражненіе въ привѣтствіяхъ, въ граціозныхъ движеніяхъ, въ запоминаніи мѣста: правый, лѣвый, назадъ, впередъ. Все это дѣлаетъ игру весьма воспитательной.

b) *Игра въ наименованіе цвѣтовъ и ихъ оттѣнковъ.*—Директриса отдѣляетъ таблички съ блѣдными оттѣнками и раздаетъ ихъ со словами: «Теперь я раздамъ блѣдные цвѣта», при чемъ требуетъ отъ дѣтей громкаго повторенія хоромъ названія краски, какъ въ предыдущей игрѣ, и говоритъ: «Инесѣ я дамъ...» и т. п. Затѣмъ такимъ же образомъ раздаетъ яркія краски. Разница та, что блѣдныя краски прижимаются къ груди лѣвой рукой, а яркія

краски—правой; послѣ этого директриса опять садится посреди зала и говоритъ: «Блѣдныя краски, ступайте ко мнѣ», и когда дѣти станутъ передъ ней, она у каждаго спрашиваетъ: «Ты какая, а?». Ребенокъ кланяется и громкимъ голосомъ, почти крича, отчетливо произноситъ названіе данной ему краски: «Я розовая!» или «Я лазоревая!» Директриса выстраиваетъ ихъ въ линію по одну сторону и ту же процедуру повторяетъ съ яркими красками. Когда дѣти станутъ двумя рядами vis-á-vis, директриса командуетъ: «Поклонитесь!» и дѣти кланяются. Потомъ она командуетъ: «Перемѣшайте всѣ цвѣта!» и, давъ дѣтямъ повертѣться, говоритъ: «Яркія краски, разыщите каждая свою блѣдную, и возьмите ее за руку». Дѣти отыскиваютъ другъ друга и становятся по два рядомъ, взявшись за руки. Директриса выстраиваетъ ихъ шеренгой и въ молчаніи заставляетъ маршировать; потомъ она дѣлаетъ смотръ всей шеренгѣ, и каждый изъ дѣтей, проходя мимо нея, долженъ выбросить вверхъ руку, въ которой держитъ краску, прокричать названіе своей краски, и тотчасъ же согнуть руку и прижать краску къ груди.

Эту игру можно разнообразить, раздавая, напримѣръ, одинаковыя краски или всѣ оттѣнки какихъ-нибудь цвѣтовъ; можно перемежать игру упражненіями въ маршировкѣ и въ фигурныхъ танцахъ,—какъ придется по обстоятельствамъ.

Хроматическія игры очень развлекаютъ дѣтей; занятые выборомъ цвѣтовъ, внимательно прислушиваясь къ тому, какой цвѣтъ вызываютъ, они ведутъ игру съ большимъ вниманіемъ, съ какой-то гордостью и серьезностью.

Эти игры обычно кончаются выборомъ какой-нибудь одной краски или оттѣнка, либо комбинаціи цвѣтовъ; ребенокъ можетъ украсить бантомъ «своего» любимаго цвѣта свой передникъ и носить его, какъ знакъ индивидуальнаго отличія.



Упражненіе хроматическаго чувства.



Мотушки цвѣтного шелка.

Пріемы обученія чтенію и письму.

Самопроизвольное развитіе графическаго языка.

Еще директрисой Ортофренической школы въ Римѣ я приступила къ экспериментамъ съ различными дидактическими средствами обученія чтенію и письму. Эксперименты эти вполнѣ оригинальны.

Итаръ и Сегенъ не даютъ раціональныхъ методовъ обученія чтенію и письму. Я уже ссылалась на трудъ, въ которомъ Итаръ разсказываетъ о пріемахъ обученія азбукѣ; а теперь разскажу, что говоритъ Сегенъ объ обученіи письму: «...Чтобы перейти отъ рисованія къ письму, которое представляетъ собою ближайшее примѣненіе рисованія, учителю нужно только указать, что *D* — кругъ, покоящійся своими концами на вертикали, *A*—двѣ наклонныя линіи, соединенныя у верхушки и пересѣченныя горизонтальной линіей и т. д.

« амъ не нужно ломать себѣ голову надъ тѣмъ, какъ ребенокъ научится писать; онъ рисуетъ, *слѣдовательно* пишетъ. Нѣтъ надобности говорить, что ребенка надо заставлять рисовать буквы по закону контрастовъ и аналогіи. Напримѣръ, *O* рядомъ съ *I*, *B* рядомъ съ *P*, *T* рядомъ съ *L* и т. п.»

Слѣдовательно, по Сегену намъ нѣтъ надобности *учить* письму. Ребенокъ, который рисуетъ, будетъ писать. Но этотъ авторъ

письмомъ называетъ печатныя буквы! И въ другихъ мѣстахъ онъ не объясняетъ, будетъ ли его ученикъ писать другимъ образомъ. Напротивъ онъ удѣляетъ много мѣста описанію *рисованія, которое подготовляетъ и включаетъ въ себя письмо*. Этотъ методъ преподаванія полонъ трудностей и установленъ соединенными усиліями Итара и Сегена.

«Глава XL: Рисованіе.— Первыя понятія, какія слѣдуетъ усвоить для рисованія, это понятіе плоскости, необходимой для принятія рисунка. Второе—понятіе черты, штриха, начертанія. Въ этихъ понятіяхъ и вращается все письмо, все рисованіе, все линейное творчество.

«Эти два понятія соотносительны: отношеніе ихъ рождаетъ идею, способность проводить линіи въ этомъ смыслѣ; линіи могутъ называться линіями только тогда, когда онѣ тянутся методично, въ опредѣленномъ направленіи: черта безъ направленія не есть линія; явившись случайно, она не имѣетъ названія.

«Раціональный же значекъ имѣетъ названіе, ибо имѣетъ направленіе, а такъ какъ всякое письмо и рисованіе представляетъ собою ничто иное, какъ совокупность различныхъ направленій линіи, то мы передъ тѣмъ, какъ приступить къ такъ называемому письму, *настойчиво внушаемъ* эти понятія плоскости и линіи. Обыкновенный ребенокъ пріобрѣтаетъ эти понятія инстинктомъ, идіоту же о нихъ существованіи надлежитъ неустанно напоминать. Путемъ методическаго рисованія онъ приходитъ въ разумный контактъ почти со всѣми частями плоскости и, руководствуясь подражаніемъ, будетъ чертить линіи вначалѣ простыя, а затѣмъ все болѣе усложняющіяся.

«Ребенка надлежитъ учить:

1°. Чертить различнаго рода линіи. 2°. Проводить ихъ въ разныхъ направленіяхъ и въ разныхъ положеніяхъ на плоскости. 3°. Соединять эти линіи въ фигуры, начиная съ самыхъ простыхъ и кончая сложными. Слѣдовательно, мы должны пріучать ребенка отличать прямыя линіи отъ кривыхъ, вертикальныя отъ горизонтальныхъ и отъ разнаго рода наклонныхъ линій и,

наконецъ, главныя точки соединенія двухъ или болѣе линій, составляющихъ фигуру.

«Этотъ раціональный анализъ рисованія, *изъ котораго рождается письмо*, настолько существенъ во всѣхъ своихъ частяхъ, что ребенокъ, который передъ тѣмъ, какъ его ввѣрили моимъ попеченіямъ, уже писалъ многія буквы, потратилъ шесть дней, пока выучился чертить перпендикулярную и горизонтальную линію, и пятнадцать дней прошло, прежде чѣмъ онъ научился выводить кривую и наклонную линію. И въ самомъ дѣлѣ, огромное большинство моихъ питомцевъ долгое время не были въ состояніи подражать даже движеніямъ моей руки по бумагѣ и лишь позднѣе пытались провести линію въ опредѣленномъ направленіи. Самые склонные къ подражанію и наименѣе тупоумные проводятъ черту діаметрально противоположную той линіи, которую я имъ показываю, и всѣ они путаютъ самыя понятны, точки соединенія двухъ линій, какъ верхъ, низъ, центръ. Правда, сообщенное имъ обстоятельное знаніе плоскости, линій и очертаній помогаетъ имъ усвоить связь между плоскостью и различными штрихами, которыми они должны покрывать поверхность; но въ преподаваніи, по необходимости обусловленномъ аномаліей моихъ питомцевъ, постепенность ознакомленія съ горизонтальной, вертикальной, кривой и наклонной линіями подсказывается трудностью пониманія и исполненія для отсталаго ума и подвижной, неувѣренной руки: я говорю здѣсь не просто о томъ, чтобы заставить ихъ сдѣлать трудную вещь, ибо они одолѣли цѣлый рядъ затрудненій. Я задаюсь вопросомъ, не будутъ ли одни изъ этихъ затрудненій больше или меньше другихъ, и не вытекаютъ ли они одно изъ другого, подобно теоремамъ; вотъ какія идеи руководили мною въ этомъ отношеніи.

«Вертикаль—это линія, которую глазъ и рука прослѣживаютъ прямо, поднимаясь вверхъ или опускаясь внизъ. Горизонталь не естественна ни для глаза, ни для руки, которые сбиваются внизъ и слѣдуютъ по кривой (подобно горизонту, отъ котораго линія заимствовала свое названіе), исходя изъ центра

и доходя до боковой границы плоскости, если ихъ не придержать пропорціонально пройденному разстоянію.

«Наклонная линія предполагаетъ болѣе сложный сравнивающій аппаратъ, а кривыя требуютъ такого постоянства и столь многихъ различій въ ихъ отношеніи къ плоскости, что мы только потратили бы время, занимаясь изученіемъ этихъ линій. Итакъ самая простая линія—вертикальная; и вотъ какъ я далъ представленіе о ней.

«Первая геометрическая формула такова: отъ одной точки къ другой можно провести только одну прямую линію. Исходя изъ этой аксіомы, доказать которую можетъ только рука, я поставилъ двѣ точки на аспидной доскѣ и соединилъ ихъ вертикалью. Питомцы мои пытались сдѣлать то же у себя на бумагѣ, но у однихъ вертикали клонились вправо отъ точекъ, а у другихъ влѣво, не говоря уже о томъ, что у нѣкоторыхъ руки дергались во всѣ стороны. Чтобы устранить эти уклоненія, которыя *всего чаще являются порокомъ ума и глаза, чѣмъ руки*, я счелъ цѣлесообразнымъ ограничить поле плоскости, для чего провелъ по одной вертикальной линіи справа и слѣва отъ точекъ, которыя ребенку надо было соединить параллелью на половинѣ разстоянія между вертикалями. Если этихъ двухъ линій оказывается недостаточно, я укрѣпляю на бумагѣ вертикально двѣ линейки, и онѣ безусловно не даютъ отклоняться рукѣ. Однако, долго пользоваться такими матеріальными берьерами не приходится. Сперва мы убираемъ линейки и возвращаемся къ двумъ параллелямъ, между которыми слабоумный старается провести третью. Затѣмъ мы стираемъ одну изъ направляющихъ линій, а другую оставляемъ либо справа, либо слѣва и, наконецъ, стерши и эту послѣднюю линію, стираемъ и точку, начавъ съ верхней, отмѣчающей начальный пунктъ отправленія линіи и руки. Ребенокъ начинаетъ чертить вертикаль безъ матеріальной опоры, безъ точекъ сравненія.

«Тотъ же методъ, тѣ же затрудненія и тѣ же средства направленія руки пускаемъ въ ходъ и для горизонтальныхъ прямыхъ. Если, по случайности, эта линія начинается хорошо, мы ждемъ,

что ребенокъ искривитъ ее, исходя изъ центра и загибая къ краю, *какъ требуетъ природа* въ силу той причины, о которой я уже говорилъ. Если для удержанія руки недостаточно двухъ точекъ, мы мѣшаемъ ей отклоняться, примѣняя параллельныя линіи или линейки.

«Наконецъ, заставивъ ребенка начертить горизонтальную линію и приставить къ ней вертикальную, мы легко получаемъ прямой уголъ. Теперь ребенокъ начинаетъ понимать, что, въ сущности, представляютъ собою вертикальная и горизонтальная линіи, и улавливать соотношеніе этихъ двухъ первыхъ понятій или идей въ процессѣ черченія фигуры.

«Казалось бы, что изученіе наклонной линіи должно непосредственно слѣдовать за изученіемъ вертикальной и горизонтальной, но въ дѣйствительности это не такъ. Наклонная линія, раздѣляющая съ вертикальной ея наклонъ и съ горизонтальной ея направленіе, и по своей природѣ заключающая въ себѣ обѣ эти линіи (ибо она линія прямая), своимъ отношеніемъ либо къ плоскости, либо къ другимъ линіямъ представляетъ идею слишкомъ сложную, чтобы ребенокъ могъ ее усвоить безъ подготовки».

Такъ Сегенъ на протяженіи многихъ страницъ говоритъ о наклонныхъ во всѣхъ направленіяхъ, которыя онъ заставлялъ своихъ учениковъ вычерчивать между двумя параллелями; потомъ онъ сообщаетъ о четырехъ кривыхъ, которыя заставлялъ чертить вправо и влѣво отъ вертикали и выше и ниже горизонтали, и заключаетъ: «Такъ мы находимъ рѣшеніе проблемы, которое искали: вертикальныя, горизонтальныя, наклонныя и четыре кривыхъ линіи, соединеніе которыхъ образуетъ кругъ, содержащій въ себѣ всѣ мыслимыя линіи, *все письмо*.

«Дойдя до этого пункта, мы съ Итаромъ на долгое время остановились. Такъ какъ линіи уже были извѣстны, то дальше слѣдовало заставить ребенка вычерчивать правильныя фигуры, начиная, конечно, съ простѣйшихъ. Слѣдуя обычному взгляду, Итаръ рекомендовалъ мнѣ начать съ квадрата; и я исполнялъ этотъ совѣтъ въ теченіе *трехъ мѣсяцевъ*, но не могъ заставить

ребенка понять меня». Послѣ долгаго ряда опытовъ, руководимыхъ этими представленіями о происхожденіи геометрическихъ фигуръ, Сегенъ убѣдился, что легче всего вычерчивается треугольникъ.

«Когда три линіи пересѣкаются такимъ образомъ, онѣ образуютъ треугольникъ, между тѣмъ какъ четыре линіи могутъ встрѣчаться въ сотнѣ другихъ направленій, не будучи параллельными и поэтому не представляя совершеннаго квадрата.

«Изъ этихъ опытовъ и наблюденій, подтвержденныхъ многими другими, о которыхъ говорить считаю лишнимъ, я вывелъ первыя начала *письма* и рисованія для идіотовъ; приложеніе этихъ началъ *слишкомъ просто*, чтобы распространяться объ этомъ».

Вотъ какимъ способомъ мои предшественники учили слабоумныхъ письму. Что же касается чтенія, то Итаръ поступалъ слѣдующимъ образомъ: онъ вбивалъ въ стѣну гвозди, на которыхъ вѣшалъ геометрическія фигуры—треугольники, квадраты, круги; затѣмъ онъ рисовалъ на стѣнѣ точные отпечатки ихъ, послѣ чего убиралъ и заставлялъ авейронскаго мальчика опять вѣшать ихъ на гвозди, руководясь отпечатками. Такъ родилась у Итара мысль о плоскихъ геометрическихъ вкладкахъ. Подъ конецъ онъ сталъ вырѣзывать большія печатныя буквы изъ дерева и дѣлалъ съ ними то же, что съ геометрическими фигурами, т.-е. прибивалъ гвозди такъ, что ребенокъ могъ вѣшать на нихъ буквы и затѣмъ снимать ихъ. Позднѣе Сегенъ сталъ пользоваться горизонтальной плоскостью вмѣсто стѣны; онъ рисовалъ буквы на днѣ ящика и заставлялъ питомца класть сверху деревянныя буквы.

И черезъ двадцать лѣтъ Сегенъ не измѣнилъ этого пріема.

Критика метода, примѣнявшагося Итаромъ и Сегеномъ въ обученіи письму и чтенію, кажется мнѣ излишней. Въ этомъ методѣ бросаются въ глаза двѣ коренныхъ ошибки, которыя дѣлаютъ его хуже методовъ, примѣняемыхъ къ нормальнымъ дѣтямъ, а именно: писаніе печатными буквами и подготовка къ письму путемъ изученія раціональной геометріи,—подвигъ

какого можно ожидать только отъ учениковъ средней школы. Здѣсь Сегенъ удивительно путаетъ понятія. Онъ бросается въ сторону, отъ психологическаго наблюденія ребенка и отъ его отношенія къ средѣ къ изученію происхожденія линій и ихъ отношенія къ плоскости.

Онъ утверждаетъ, что ребенку *легко начертить вертикальную прямую*, но что горизонтальная сейчасъ же превратится въ кривую, «ибо природа требуетъ этого». И это *требованіе природы* поясняется тѣмъ фактомъ, что человѣкъ *видитъ* горизонтъ по кривой линіи!

Примѣръ Сегена доказываетъ необходимость *спеціальнаго воспитанія*, которое вело бы человѣка къ *наблюденію* и направляло бы *логическую мысль*. Наблюденіе должно быть безусловно объективнымъ, т.-е. свободнымъ отъ всякой предвзятости. Сегенъ въ данномъ случаѣ держится предразсудка, будто геометрическое рисованіе должно подготовлять къ письму, и это мѣшаетъ ему открыть подлинный естественный процессъ, необходимый для такого рода подготовки. Второй его предразсудокъ,—что отклоненіе прямой и неточность, съ которою ребенокъ ее проводитъ, имѣютъ причиной состояніе «*ума и глаза, а не руки*», и потому онъ цѣлыя *недѣли и мѣсяцы* тратитъ *на изъясненіе* направленія линій и на руководство *взглядомъ* идіота.

Повидимому Сегенъ убѣжденъ, что хорошій методъ долженъ отправляться сверху: только геометрія, пониманіе ребенкомъ абстрактныхъ соотношеній достойны приниматься въ разсчетъ.

И развѣ это не общее заблужденіе?..

Возьмемъ посредственныхъ людей; имъ импонируетъ эрудиція, но не прельщаютъ ихъ простыя вещи. Возьмемъ зато логическое мышленіе тѣхъ людей, которыхъ мы считаемъ геніями. Ньютонъ спокойно сидитъ на дворѣ; съ дерева падаетъ груша, онъ это видитъ и спрашиваетъ: почему? Явленія не бываютъ малозначительны: плодъ, падающій съ дерева, и всемірное тяготѣніе уживаются рядомъ въ умѣ генія.

Будь Ньютонъ учителемъ дѣтей, онъ бы просто заставилъ ребенка созерцать свѣтила въ звѣздную ночь; человѣкъ же

съ эрудиціей счелъ бы необходимымъ сперва познакомить ребенка съ высшей математикой,—этимъ ключемъ астрономіи. Галилео Галилей наблюдалъ качанія люстры, привѣшенной къ потолку, и открылъ законъ маятника. Въ интеллектуальной области *простота* и свобода человѣка отъ предубѣжденій ведутъ къ открытію новыхъ явленій и законовъ, какъ въ области моральной смиреніе и нищета просвѣтляютъ душу вѣрующаго.

Если мы станемъ изучать исторію открытій, то убѣдимся, что источникомъ ихъ было вполнѣ объективное наблюденіе и логическая мысль—вещи простыя, но рѣдко находимыя въ человѣкѣ. Не естественно ли было, напримѣръ, послѣ открытія Лавераномъ малярійнаго паразита, водящагося въ красныхъ кровяныхъ тѣльцахъ,—а мы хорошо знаемъ изъ анатоміи, что кровеносная система есть сплетеніе закрытыхъ сосудовъ,—вообще *заподозрить возможность* того, что жалящее насѣкомое прививаетъ паразита? А мы вмѣсто этого дали вѣру теоріямъ міазмовъ, поднимающихся изъ земли, теоріямъ вліянія африканскихъ вѣтровъ, болотистой мѣстности—все *смутныя* идеи, между тѣмъ какъ паразитъ былъ опредѣленный біологическій фактъ.

Когда открытіе малярійнаго комара логически дополнило открытіе Лаверана, оно показалось «изумительнымъ», «чудеснымъ». А между тѣмъ изъ біологіи мы знаемъ, что размноженіе одноклѣтныхъ растительныхъ организмовъ происходитъ посредствомъ дѣленія, чередующагося со спорообразованіемъ; а размноженіе одноклѣтныхъ животныхъ посредствомъ дѣленія, чередующагося съ конъюгаціей. Другими словами черезъ нѣкоторый періодъ, въ теченіе котораго начальная клѣтка дѣлится и подраздѣляется на новыя дочернія клѣтки, одинаковыя между собою, наступаетъ моментъ образованія двухъ различныхъ клѣтокъ, одной мужской, а другой женской, которыя должны слиться воедино, чтобы образовать одну клѣтку, начинающую циклъ размноженія дѣленіемъ. Разъ все это было извѣстно во времена Лаверана, и извѣстно было, что малярійный паразитъ есть простѣйшее животное, то, казалось, логично было бъ усмо-

трѣть въ его сегментаціи въ стромѣ кровяного шарика фазу *дѣленія* и ждать, пока паразитъ уступитъ мѣсто половымъ формамъ, которыя обязательно должны явиться въ періодъ, послѣдующій за дѣленіемъ. Но въ этомъ дѣленіи усмотрѣли *спорообразованіе*, и появленію половыхъ формъ ни Лаверанъ, ни многочисленные ученые, занимавшіеся этимъ вопросомъ, не могли дать объясненія. Лаверанъ только высказалъ всѣми принятую на вѣру мысль, что обѣ эти половыя клѣтки, зиготы, суть *выродившіяся* формы малярійнаго паразита, уже неспособныя произвести измѣненія, опредѣляющія болѣзнь. И въ самомъ дѣлѣ, малярія какъ будто проходила съ появленіемъ половыхъ формъ паразита, ибо въ крови человѣка немыслима конъюгація клѣтокъ. Новая въ ту пору теорія Мореля, что вырожденіе человѣка сопровождается деформаціями и слабостью, подсказала Лаверану его объясненіе; и всѣ нашли мысль славнаго патолога *геніальной*, послѣ того какъ его вдохновили грандіозныя идеи мореловской теоріи.

Но кто ограничился бы такого рода разсужденіемъ: плазмодій маляріи есть простѣйшее животное,—оно на нашихъ глазахъ размножается дѣленіемъ; послѣ дѣленія мы видимъ двѣ различныхъ клѣтки, одну полулунную, а другую бичеконосную—женскую и мужскую клѣтки, конъюгація которыхъ перемежаетъ дѣленіе,—то такое разсужденіе проложило бы путь къ открытію. Но столь *простой* аргументаціи не произошло въ дѣйствительности. Невольно является вопросъ: какихъ успѣховъ достигло бы человѣчество, еслибы спеціальное воспитаніе подготовляло людей къ чистому наблюденію и логическому мышленію?

Сколько пропадаетъ въ мірѣ времени и интеллектуальныхъ силъ благодаря тому, что ложное кажется великимъ, а истинное малымъ.

Все это я привожу въ доказательство необходимости воспитывать подрастающее поколѣніе болѣе раціональными методами—вѣдь отъ этого поколѣнія міръ ожидаетъ прогресса. Мы уже научились пользоваться средою; полагаю, что настало

время и назрѣла необходимость *утилизировать* силы человѣка при помощи научнаго воспитанія.

Возвращаясь къ сегенову методу обученія письму, мы видимъ, что онъ иллюстрируетъ другую истину: что въ обученіи мы слѣдуемъ извилистымъ путемъ, по инстинкту усложнять вещи, аналогичному тому, который заставляетъ насъ цѣнить только сложныя вещи. Какъ мы видимъ, Сегенъ преподаетъ *геометрію*, чтобы научить письму. Онъ утомляетъ умъ ребенка геометрическими абстракціями, чтобъ вызвать простое усиліе, требуемое для изображенія печатнаго *D*. А не придется ли ребенку дѣлать усилія, чтобы *забыть* печатныя буквы и *заучить* писанныя? Не лучше ли просто начать съ рукописнаго шрифта?

А вѣдь мы до сихъ поръ полагаемъ, будто для того, чтобъ научиться писать, ребенокъ долженъ сначала выводить *палочки*. Это убѣжденіе пустило глубокіе корни. Находятъ *естественнымъ* начинать съ прямой линіи и острыхъ угловъ писаніе буквъ алфавита, которыя всѣ *закруглены*. И мы еще искренно удивляемся тому, какъ трудно устранить у начинающихъ *угловатость* и *жесткость* прекрасной буквы *O*! А сколько усилій потрачено нами, чтобъ заставить ребенка заполнить цѣлыя страницы палочками и острыми углами!

Кому мы обязаны замѣчательнымъ *открытіемъ*, будто первый значекъ, который слѣдуетъ изображать, долженъ быть прямой линіей? И почему мы такъ упорно подготовляемся къ кривымъ при помощи угловъ?

Отрѣшимся на мгновеніе отъ этого предразсудка и поведемъ дѣло проще. Попробуемъ избавить молодыя поколѣнія отъ *всякихъ усилій* при изученіи письма.

Необходимо ли начинать письмо съ палочекъ? Одной минуты логическаго размышленія достаточно, чтобы отвѣтить: Нѣтъ! Ребенокъ дѣлаетъ слишкомъ много усилій, чтобы писать палочки. Первые шаги должны быть самыми легкими, а движеніе пера вверхъ и внизъ по прямой линіи есть самое трудное изъ всѣхъ его движеній. Только профессіональный калиграфъ могъ бы исписать страницу, не нарушивъ правильности пало-

чекъ; лицо же, пишущее посредственно, дастъ только сносное письмо. И въ самомъ дѣлѣ, прямая линія—единственная въ своемъ родѣ: она выражаетъ кратчайшее разстояніе между двумя точками; а между тѣмъ *всякое отклоненіе* отъ этого направленія дастъ линію непрямую, и эти безчисленныя отклоненія много легче *единственной* черты, знаменующей совершенство. Если мы попросимъ нѣсколькихъ лицъ провести прямую линію на черной доскѣ, то каждый проведетъ длинную линію—одинъ начнетъ ее вести съ одной стороны, другой съ другой, но почти всѣмъ удастся провести прямую. Но если мы затѣмъ потребуемъ, чтобы линія была проведена въ *опредѣленномъ направленіи* и начиналась съ опредѣленной точки, то правильность прямыхъ окажется весьма сомнительной.

Почти всѣ линіи будутъ *длинныя*, ибо только по инерціи, *сразбѣгу*, линія пойдетъ прямо.

Если же мы потребуемъ, чтобъ линіи были короткія, заключенныя въ тѣсныхъ границахъ, число неправильностей еще больше возрастетъ, ибо ослабится инерція, помогающая сохранять прямизну взятаго направленія. Мы вѣдь еще требуемъ, чтобы пишущій держалъ орудіе письма извѣстнымъ образомъ, а не такъ, какъ подсказываетъ человѣку инстинктъ!

Вотъ какъ мы подходимъ къ *первому акту* письма, которому хотимъ научить дѣтей. Мы требуемъ, чтобы наши палочки были параллельны, ставя передъ ребенкомъ трудную и безплодную задачу, ибо онъ не понимаетъ значенія всѣхъ этихъ деталей. Въ тетрадкахъ дефективныхъ дѣтей во Франціи (Вуазенъ также упоминаетъ объ этомъ явленіи) я замѣтила, что страницы палочекъ оканчивались строчками *c*. Это показывало, что отсталый ребенокъ, умъ котораго обладаетъ меньшей сопротивляемостью, чѣмъ умъ нормальнаго ребенка, понемногу истощалъ свои подражательныя силы, и естественныя усилія постепенно вступали на мѣсто движеній навязанныхъ и стимулированныхъ: прямая линія постепенно обращалась въ кривую, все болѣе похожую на букву *C*. Ничего подобнаго мы не видимъ въ тетрадяхъ нормальныхъ дѣтей, ибо они борются съ внутреннимъ

импульсомъ до конца страницы и этимъ маскируютъ нашъ дидактическій промахъ.

Но разсмотримъ самопроизвольные, спонтанные рисунки нормальныхъ дѣтей: когда, напримѣръ, ребенокъ, подобравъ упавшій сучекъ, чертитъ фигуру на песчаной дорожкѣ сада, мы никогда не видимъ короткихъ прямыхъ линій, а длинныя, различно пересѣкающіяся кривыя. Сегенъ наблюдалъ это самое явленіе, когда горизонтальная линія, начатая его учениками, превращалась въ кривую, но приписывалъ этотъ феноменъ подражанію линіи горизонта!

Предполагать, будто палочки подготовляютъ къ писанію буквъ алфавита, несообразно съ логикой. Алфавитъ составленъ изъ кривыхъ,—значитъ, мы и готовиться къ нему должны не изученіемъ прямыхъ линій.

Однако, возразятъ намъ, въ нѣкоторыхъ буквахъ алфавита встрѣчаются *прямыя*. Да, но это не причина начинать письмо съ такой детали. Мы можемъ анализировать алфавитные знаки и открывать въ нихъ прямыя и кривыя линіи, подобно тому, какъ, анализируя рѣчь, мы находимъ грамматическія правила. Но человѣкъ *говоритъ*, не взирая на эти правила: почему бы намъ не писать независимо отъ этого анализа и безъ изученія элементовъ, составляющихъ букву? Было бы очень печально, если бы мы начинали *говорить лишъ послѣ* изученія грамматики. Это было бы въ родѣ того, что изучать счисленіе безконечно малыхъ передъ тѣмъ, какъ *смотрѣть* на звѣзды. Столь же нелѣпо думать, будто для обученія идіота письму мы должны познакомить его съ абстрактнымъ происхожденіемъ линій и съ геометрическими проблемами!

Жалости достойно человѣчество, которому, чтобы писать, необходимо анализировать *части* знаковъ алфавита.

Наконецъ *усиліе*, которое мы считаемъ *необходимымъ* для изученія письма, есть чисто искусственное усиліе, обусловленное не письмомъ, но *методомъ* обученія письму.

Отрѣшимся на время отъ всякаго догматизма въ этой области. Забудемъ о культурѣ: намъ сейчасъ не интересно знать, какъ

человѣчество начало писать, и каково *происхожденіе* письма. Оставимъ въ сторонѣ выработанное вѣками убѣжденіе въ необходимости начинать письмо палочками; и постараемся быть столь же чистыми и непредубѣжденными духомъ, какъ сама истина, которую мы ищемъ.

Будемъ наблюдать индивида, который пишетъ, и попробуемъ проанализировать акты, выполняемые имъ при письмѣ. Акты,—т.-е. механизмы, участвующіе въ процессѣ письма.

Это будетъ *психофизіологическое изученіе письма;* надо изучать не *письмо*, а пишущаго *индивида*, *субъекта*, а не *объектъ*. Прежде начинали съ *объекта*, съ изученія письма, и такимъ путемъ строили *методъ*.

Методъ же, отправляющійся отъ изученія индивида, будетъ безусловно оригинальнымъ,—онъ сильно будетъ отличаться отъ прежнихъ методовъ. Онъ дѣйствительно отмѣтитъ новую эру въ письмѣ, имѣя въ основаніи *антропологію*.

И въ самомъ дѣлѣ, если бы я, предпринимая мои эксперименты съ нормальными дѣтьми, захотѣла дать названіе новому способу обученія письму, то даже не зная, какой получится результатъ, я назвала бы его *антропологическимъ методомъ;* но опытъ подсказалъ мнѣ другое наименованіе, которое представляется мнѣ болѣе естественнымъ,—«методъ *самопроизвольнаго* письма».

Занимаясь съ дефективными дѣтьми, я замѣтила слѣдующій фактъ: дѣвочка-идіотка одиннадцати лѣтъ, съ руками нормальной силы и подвижности, не умѣла научиться шить и даже сдѣлать первый шагъ — «стежокъ впередъ иголку», заключающійся въ томъ, что иголку пропускаютъ сперва надъ, а потомъ подъ уткомъ, захватывая нѣсколько нитокъ.

Я дала ребенку плести фребелевскіе коврики. Въ этомъ плетеніи полоска бумаги пропускается въ поперечномъ направленіи подъ и надъ полосками бумаги, закрѣпленными съ обоихъ концовъ. Меня поразила аналогія между этими двумя упражненіями и заинтересовало наблюденіе надъ дѣвочкой. Когда она научилась фребелевскому тканью, я опять усадила

ее за шитье и съ удовольствіемъ убѣдилась, что теперь она въ состояніи сдѣлать стежокъ. Съ этой поры обученію шитью у насъ обязательно предшествуетъ регулярный курсъ фребелевскаго тканья.

Я видѣла, что движеніе руки, необходимое для шитья, подготовляетъ *къ шитью безъ шитья;* что надо найти способъ *учить ребенка, какъ дѣлать работу*, передъ тѣмъ, какъ онъ приступитъ къ ней; особенно же—*подготовить движенія*, выработать механизмъ при помощи повторныхъ упражненій *не въ самой работѣ, но въ подготовительныхъ къ ней дѣйствіяхъ.* Послѣ этого ученикъ можетъ перейти къ настоящей работѣ и въ состояніи будетъ *выполнять ее, не занимавшись ею предварительно.*

Мнѣ казалось, что такимъ путемъ мы можемъ научить и *письму;* и эта мысль чрезвычайно меня заняла. Меня поразила ея простота: какъ это я *прежде* не подумала о методѣ, который прямо подсказывало наблюденіе надъ дѣвочкой, неумѣвшей шить. Вспомнивъ, что я уже учила дѣтей ощупывать контуры плоскихъ геометрическихъ вкладокъ, я рѣшила теперь учить ихъ ощупывать пальцами *контуры буквъ алфавита.*

Я заказала превосходный наборъ скорописныхъ буквъ; малыя буквы имѣли въ высоту 8 см., высокія были соотвѣтственно выше. Буквы были вырѣзаны изъ деревянной доски толщиною въ полъ-сантиметра и выкрашены лаковой краской (согласныя голубой, а гласныя красной). Нижняя сторона буквъ была обита желтой мѣдью. Кромѣ этого единственнаго экземпляра деревяннаго алфавита, мы завели множество карточекъ изъ бристольскаго картона, на которыхъ буквы были изображены тѣмъ же цвѣтомъ и въ тѣхъ же размѣрахъ, что и деревянныя. Эти нарисованныя буквы мы группировали по контрастамъ и аналогіямъ формы.

Соотвѣтственно каждой буквѣ алфавита у насъ имѣлись картинки, изображавшія какой-либо предметъ, названіе котораго начиналось этой буквой. Рядомъ помѣщалась такая же печатная, но очень маленькая буква. Картинки закрѣпляли въ памяти звукъ соотвѣтствующей буквы, а печатныя буковки

въ соединеніи съ рукописными облегчали впослѣдствіи переходъ къ чтенію книгъ. Картинки эти, конечно, не новая мысль, но дополняютъ систему, прежде не существовавшую. Такая азбука стоитъ очень дорого—при ручной работѣ до 250 франковъ.

Въ моемъ экспериментѣ всего любопытнѣе слѣдующее: показавъ дѣтямъ, какъ накладывать подвижныя буквы на буквы, изображенныя на картонѣ, я заставляла ихъ *повторно ощупывать буквы въ направленіи скорописи.* Эти упражненія я разнообразила на множество ладовъ, и дѣти, такимъ образомъ, *безъ письма изучали движенія, необходимыя для воспроизведенія формы графическаго знака.* Меня осѣнила мысль, до этой минуты не приходившая мнѣ въ голову,—именно, что когда мы пишемъ, то выполняемъ *два различныхъ рода движенія:* кромѣ движенія, воспроизводящаго форму, мы еще *манипулируемъ орудіемъ письма.* И въ самомъ дѣлѣ отсталыя дѣти, научась обводить формы всѣхъ буквъ, *все еще не умѣли держать карандашъ.*

Чтобы держать въ рукахъ и увѣренно манипулировать палочкой, необходимо *пріобрѣсти спеціальный мускульный механизмъ, независимый отъ движенія письма;* онъ работаетъ одновременно съ движеніями, необходимыми для обрисовки различныхъ буквъ. Слѣдовательно это *особый* механизмъ, который долженъ существовать одновременно съ *моторной* памятью отдѣльныхъ графическихъ знаковъ. Побуждая отсталыхъ дѣтей къ характернымъ для письма движеніямъ, заставляя ихъ ощупывать буквы руками, я механически упражняла психомоторные пути и закрѣпляла мускульное воспоминаніе о каждой буквѣ. Мнѣ оставалось еще подготовить мускульный механизмъ, необходимый для держанія и управленія орудіемъ письма, и для этого я присоединила два періода къ періоду уже описанному: 2°, ребенокъ ощупывалъ буквы уже не однимъ указательнымъ пальцемъ правой руки, но двумя—указательнымъ и среднимъ пальцами; 3°, онъ обводилъ буквы деревянной палочкой, которую держалъ, какъ перо при письмѣ.

Въ сущности я заставляла его повторять одни и тѣ же движенія то съ орудіемъ въ рукахъ, то безъ него.

Какъ мы видѣли, ребенку приходилось запоминать *зрительный образъ* начертанной буквы. Правда, пальцы его уже были *подготовлены* ощупываніемъ контуровъ геометрическихъ фигуръ, но не всегда эта подготовка оказывалась достаточной. Въ самомъ дѣлѣ, даже мы, взрослые, копируя рисунокъ на прозрачную бумагу, не умѣемъ *въ совершенствѣ обводить* линію, которую видимъ. Рисунокъ долженъ давать какое-нибудь *механическое руководство* карандашу, чтобы онъ въ *точности* слѣдовалъ чертѣ, *въ дѣйствительности существующей только для глаза*. Отсталыя дѣти не всегда точно обводили рисунокъ пальцами или палочкой; дидактическій матеріалъ не давалъ *контроля* работы или, вѣрнѣе, давалъ ненадежный контроль *глаза* ребенка, который, конечно, могъ видѣть, идетъ ли карандашъ по значку или нѣтъ. И мнѣ пришло въ голову, что орудіе письма будетъ въ точности слѣдовать контурамъ буквъ, если я изготовлю *буквы съ желобками*, по которымъ бѣжала бы палочка. Я сдѣлала проектъ этого матеріала, но цѣна оказалась столь дорогой, что мнѣ не удалось выполнить планъ.

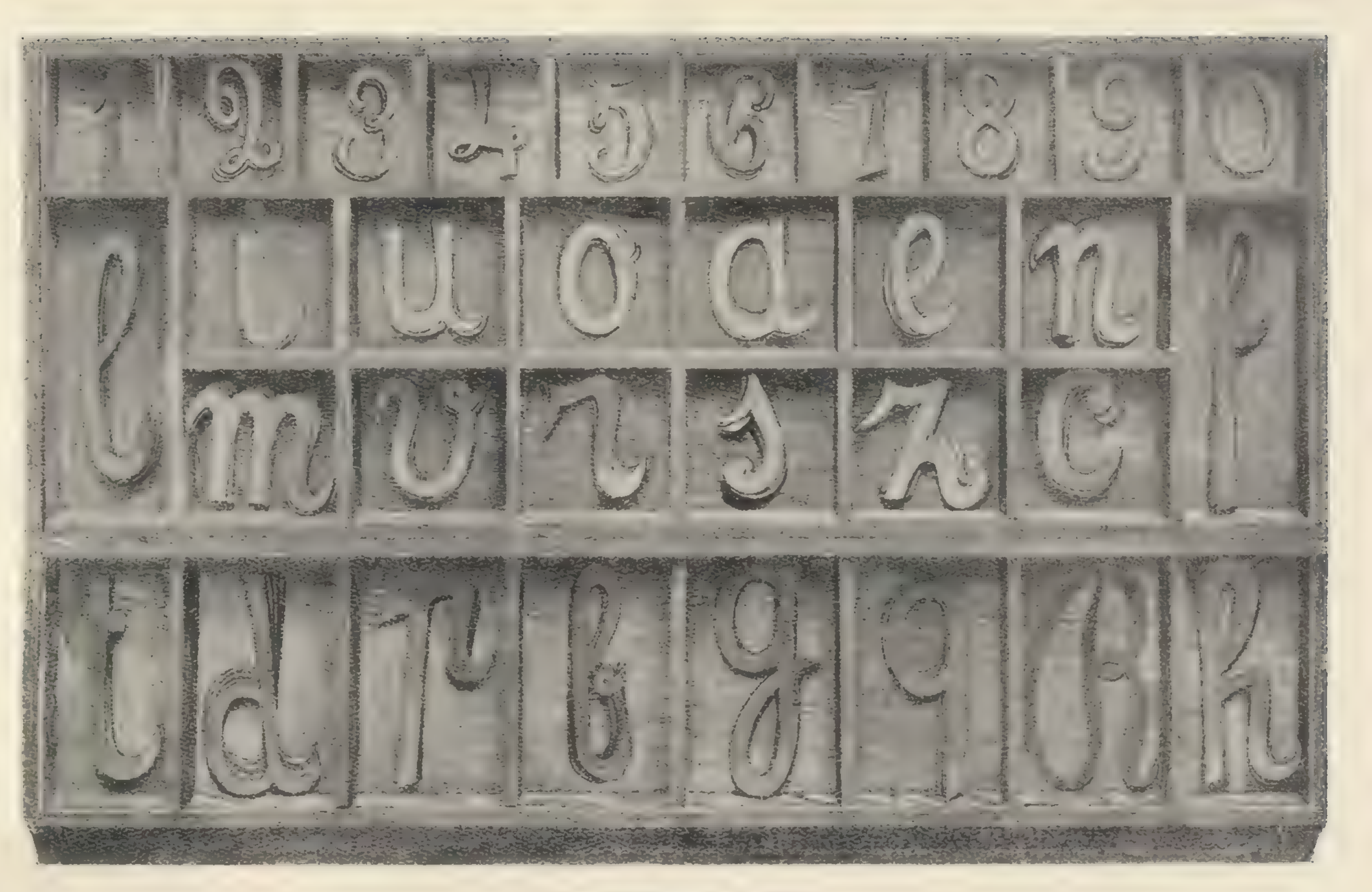
Провѣривъ этотъ методъ массой опытовъ, я обстоятельно описала ихъ учителямъ на моихъ лекціяхъ *дидактики*, читанныхъ въ государственной Ортофренической школѣ. Лекціи эти были литографированы во второмъ году курса, и я храню ихъ въ количествѣ около ста экземпляровъ, какъ воспоминаніе прошлаго.

Вотъ слова, публично произнесенныя и сохраненныя въ литографированномъ видѣ двумя слишкомъ сотнями народныхъ учительницъ, но не родившія въ нихъ ни одной плодотворной мысли, что съ изумленіемъ отмѣтилъ проф. Феррери въ одной статьѣ *).

«Въ этомъ пунктѣ мы показываемъ карточки съ гласными буквами, раскрашенными краснымъ. Ребенокъ видитъ передъ

---

*) G. Ferreri, *Per l'insegnamerto della scrittura* (Sistema della Dott. M. Montessori), *Bollettino dell'Associazione Romana per la cura medico-pedagogica dei fanciulli anormali e deficienti poveri*, anno I, n 4, ottobre 1907.



Рѣзныя буквы и цифры.

собою неправильныя фигуры, обведенныя красками. Мы даемъ ему гласныя буквы краснаго цвѣта, чтобы онъ накладывалъ ихъ на буквы, изображенныя на картонѣ. Мы заставляемъ его ощупывать деревянныя бкувы въ направленіи письма и называемъ каждую изъ нихъ. Буквы на картонѣ расположены по аналогіи формы:

o *e* *a*
i *u*

«Затѣмъ мы, напр., говоримъ ребенку: «Найди *o*! Положи эту букву на мѣсто». Потомъ: «Что это за буква?» И мы убѣждаемся, что дѣти дѣлаютъ ошибку, когда только смотрятъ на букву, но правильно называютъ букву, ощупывая ее. При этомъ мы сдѣлали любопытныя наблюденія относительно различія индивидуальныхъ типовъ: зрительнаго и моторнаго.

«Мы заставляемъ ребенка ощупывать букву, нарисованную на картонѣ,—сперва однимъ указательнымъ пальцемъ, потомъ указательнымъ и среднимъ, и наконецъ, деревянной палочкой, которую велимъ держать, какъ перо; буква обводится въ направленіи письма.

«*Согласныя* нарисованы синимъ и расположены на карточкахъ по аналогіи формы; къ этому матеріалу имѣется подвижной алфавитъ изъ синяго дерева, буквы котораго накладываются на карточки описаннымъ выше манеромъ. Есть еще другая серія картъ, на которыхъ, кромѣ согласной, изображены одинъ-два предмета, названія которыхъ начинаются съ нарисованной буквы. Рядомъ съ рукописной буквой той же краской изображена печатная буква поменьше.

«Учительница, называя согласныя по фонетическому методу, указываетъ на букву, затѣмъ на карту, произнося названіе нарисованныхъ на ней предметовъ и подчеркивая первую букву, какъ напримѣръ *г...груша:* «дай мнѣ согласную *Г*. Положи ее на мѣсто, ощупай ее» и т. п. *При этомъ изучаются лингвистическіе дефекты ребенка.*

«Ощупываніемъ буквы въ направленіи письма начинается мускульное воспитаніе, подготовляющее къ письму. Одна изъ нашихъ дѣвочекъ моторнаго типа, обученная по этому методу, воспроизводила всѣ буквы перомъ, еще не умѣя всѣхъ узнавать. Она писала ихъ вышиной приблизительно въ 8 см., съ изумительной правильностью. Эта дѣвочка отличалась и въ рукодѣліяхъ.

«Ребенокъ, который осматриваетъ, узнаетъ и ощупываетъ буквы въ направленіи письма, одновременно подготовляется и къ чтенію и къ письму.

«Ощупываніе буквъ и разсматриваніе ихъ быстро закрѣпляетъ ихъ образъ, благодаря совмѣстной работѣ чувствъ: позднѣе эти два акта раздѣляются: на созерцаніе (чтеніе); на ощупываніе (письмо). Въ зависимости отъ индивидуальнаго типа, одни дѣти раньше выучиваются читать, а другіе писать».

Итакъ, десять слишкомъ лѣтъ тому назадъ я поставила мой методъ обученія чтенію и письму на тѣ основы, которымъ онъ до сихъ поръ слѣдуетъ. Меня сильно поразила въ ту пору *легкость*, съ которой ненормальный ребенокъ, получивъ въ одинъ прекрасный день кусокъ мѣла, каллиграфически вывелъ на черной доскѣ твердой рукой буквы всего алфавита и, значитъ, писалъ въ первый разъ. Это случилось много раньше, чѣмъ я разсчитывала. Какъ я уже говорила, нѣкоторыя дѣти выписывали всѣ буквы *перомъ, не узнавая еще ни одной*. У нормальныхъ дѣтей я также замѣтила, что мускульное чувство всего быстрѣй работаетъ въ младенчествѣ; вотъ почему юнымъ дѣтямъ *такъ легко писать*. Наоборотъ, чтеніе требуетъ гораздо болѣе продолжительнаго изученія и болѣе высокаго умственнаго развитія, ибо здѣсь дѣло идетъ объ *интерпретаціи знаковъ* и о *модуляціи акцентовъ голоса*, которая дѣлаетъ слово понятнымъ. Все это чисто умственная работа, между тѣмъ какъ въ процессѣ письма подъ диктовку ребенокъ *матеріально превращаетъ* звуки въ знаки и *дѣлаетъ движенія*,—вещь всегда легкая и пріятная ребенку. Умѣнье писать у маленькаго ребенка *легко* и *самопроизвольно*, аналогично развитію *разговорной рѣчи*, представляющей собою моторный переводъ слышимыхъ звуковъ. Чтеніе же,

напротивъ, составляетъ часть абстрактной умственной культуры, интерпретацію идей въ графическихъ символахъ, а эта способность пріобрѣтается позднѣе.

Мои первые эксперименты съ нормальными дѣтьми начались въ первой половинѣ ноября 1907 г.

Въ двухъ Домахъ ребенка въ Санъ Лоренцо я со дня ихъ открытія, съ 6 января и съ 7 марта, примѣняла только игры, заимствованныя изъ обыденной жизни, и воспитаніе чувствъ. Я не давала упражненій въ письмѣ, ибо, подобно другимъ, держалась предразсудка, будто обученіе письму и чтенію надо начинать гораздо позже и во всякомъ случаѣ избѣгать его до шести лѣтъ. Но дѣти явно требовали какого-нибудь *исхода* своимъ упражненіямъ, умственно развившимъ ихъ въ изумительной степени. Они уже сами умѣли одѣваться, раздѣваться и умываться. Они умѣли подметать полы, сметать пыль съ мебели, убирать комнаты, открывать и закрывать ящики, вставлять ключи въ замки; они умѣли разставлять предметы въ шкафу въ полномъ порядкѣ; умѣли ухаживать за растеніями, умѣли наблюдать предметы и «видѣть» ихъ руками. Многіе изъ нихъ приходили и прямо просили научить ихъ писать и читать; даже несмотря на нашъ отказъ, дѣти приходили и хвастали, что они умѣютъ писать *О* на черной доскѣ. Наконецъ многія изъ матерей стали просить насъ, какъ о милости, учить дѣтей писать, при чемъ поясняли: «Въ вашихъ Домахъ ребенка дѣти *просыпаются* и такъ легко овладѣваютъ многими вещами, что если вы ихъ только станете учить чтенію и письму, они научатся очень скоро и будутъ избавлены отъ большихъ трудовъ, которыхъ требуетъ начальная школа». Эта увѣренность матерей, что ихъ крошки *научатся читать и писать безъ труда*, произвела на меня большое впечатлѣніе. Подумавъ о результатахъ, которыхъ я добилась въ школѣ для отсталыхъ дѣтей, я рѣшила за августовскія каникулы подготовиться къ открытію классовъ въ сентябрѣ. Но, подумавъ, рѣшила, что лучше будетъ возобновить въ сентябрѣ прерванныя работы и отложить чтеніе и письмо до октября, когда откроются элементарныя школы. Въ этомъ

было то преимущество, что мы получали возможность сравнить успѣхи учениковъ перваго элементарнаго класса съ успѣхами нашихъ дѣтей при одновременномъ началѣ занятій.

Въ сентябрѣ я стала искать мастера на требуемый дидактическій матеріалъ, но не нашла никого. Одинъ профессоръ рекомендовалъ мнѣ обратиться въ Миланъ, но это отняло бы много времени. Мнѣ хотѣлось имѣть хорошій алфавитъ, въ родѣ того, какой примѣнялся къ отсталымъ дѣтямъ: изъ полированнаго дерева и металла. Я готова была удовольствоваться обыкновенными эмалированными буквами, какія встрѣчаются въ лавочныхъ витринахъ, но и ихъ не достала. Изъ металла никто не хотѣлъ ихъ дѣлать. Въ одной профессіональной школѣ мнѣ было вызвались сдѣлать изъ дерева буквы съ желобками, но потомъ отказались отъ этой трудной работы.

Такъ прошелъ весь октябрь. Ученики перваго элементарнаго класса уже исписывали страницы палочками, а мои все еще ждали. И вотъ я рѣшила вырѣзать съ учительницами изъ бумаги большія буквы и попросить одну изъ нихъ грубо раскрасить ихъ на одной сторонѣ голубой краской. Что же касается *ощупыванія буквъ*, то я догадалась вырѣзать буквы изъ наждачной бумаги и наклеить ихъ на гладкій картонъ—получились бы предметы, очень сходные съ тѣми, какіе примѣнялись въ первыхъ упражненіяхъ моихъ дѣтей въ тактильномъ чувствѣ.

Только *сдѣлавъ* эти простыя вещи, я поняла все превосходство этого алфавита надъ роскошнымъ алфавитомъ, который примѣняла къ отсталымъ дѣтямъ и въ поискахъ котораго потеряла два мѣсяца. Будь я богата, я обладала бы красивымъ, но совершенно безполезнымъ алфавитомъ.

Очевидно было, что бумажныя буквы можно *умножать* безгранично, и дѣти будутъ имъ пользоваться не только для распознаванія буквъ, но и для составленія словъ. Я видѣла, что въ этомъ алфавитѣ обрѣту желанное *руководство* для пальцевъ, ощупывающихъ буквы. Теперь не только зрѣніе, но и *осязаніе* прямо участвовали въ изученіи *движеній письма* при абсолютной точности контроля. Вечеромъ послѣ занятій я съ двумя учительницами съ энтузіазмомъ сѣла вырѣзывать однѣ буквы изъ

писчей бумаги, а другія изъ наждачной. Первыя буквы мы раскрасили въ синюю краску, а вторыя наклеили на карточки, и за работой передъ моимъ умственнымъ взоромъ развернулась отчетливая картина *метода* во всей его полнотѣ, при чемъ столь простого, что я улыбнулась: какъ это я раньше не догадалась! Исторія нашихъ попытокъ весьма интересна. Одна изъ учительницъ какъ-то заболѣла, и я попросила замѣнить ее одну изъ моихъ ученицъ, синьорину Анну Федели, преподавательницу педагогики въ нормальной школѣ. Когда я вечеромъ пришла къ ней, она показала мнѣ придуманныя ею двѣ модификаціи алфавита: одна заключалась въ томъ, что внизу каждой буквы была приклеена полоска бѣлой бумаги, чтобы ребенокъ зналъ *направленіе* буквы, которую онъ часто поворачивалъ во всѣ стороны; другая заключалась въ картонной коробкѣ, гдѣ буквы укладывались въ особыя отдѣленія, тогда какъ раньше лежали безпорядочной грудой. Я до сихъ поръ храню этотъ грубый ящикъ, сдѣланный изъ старой картонной коробки, которую синьорина Федели нашла на дворѣ и кое-какъ сшила бѣлыми нитками. Она съ улыбкой показала ее мнѣ, извиняясь за жалкую работу, но я пришла въ восторгъ. Я сразу увидѣла, что буквы въ ящикѣ—драгоцѣнное учебное пособіе. И въ самомъ дѣлѣ, онѣ дали глазу ребенка возможность *сравнивать* между собою буквы и *выбирать* нужную ему.

Вотъ какимъ образомъ получилъ начало дидактическій матеріалъ, описываемый ниже.

Считаю нужнымъ прибавить, что къ Рождеству, менѣе чѣмъ черезъ полтора мѣсяца, въ то время, какъ дѣти въ первомъ элементарномъ классѣ еще усиливались забыть свои скучныя палочки и готовились къ писанію кривыхъ элементовъ *О* и другихъ гласныхъ, двое изъ моихъ малютокъ, четырехъ лѣтъ, написали каждый отъ имени своихъ товарищей по письму съ добрыми пожеланіями инженеру Эдоардо Таламо. Письма эти были написаны на почтовой бумагѣ безъ всякихъ кляксъ или подчистокъ, и почеркъ ихъ по красотѣ равнялся письму учениковъ третьяго элементарнаго класса.

Описаніе метода и дидактическаго матеріала.

1° періодъ: Упражненія для развитія мускульнаго механизма, необходимаго для держанія и управленій орудіемъ письма.

Рисованіе, подготовляющее къ письму.

Дидактическій матеріалъ: Пюпитры.—Металлическія вкладки.—Контурные рисунки.—Цвѣтные карандаши.—Я заказала два деревянныхъ пюпитра, доски которыхъ образуютъ плоскость, слегка наклонную къ горизонтальной, на четырехъ ножкахъ, а палочка въ родѣ барьера не даетъ предметамъ соскальзывать со столика. Доска столика блѣдноголубая, карнизъ, ножки и т. д. яркокрасные. На доскѣ помѣщается четыре квадратныхъ рамки для вкладокъ изъ металла, по 10 см. въ сторонѣ; они окрашены въ коричневый цвѣтъ. Въ центрѣ каждой рамки лежитъ *металлическая* вкладка блѣдно-голубого цвѣта, имѣющая посрединѣ мѣдную пуговку.

Упражненія.—Эти два столика, будучи поставлены рядомъ, у пюпитра учительницы, на шкафу или же на столикѣ ребенка, имѣютъ видъ одного длиннаго стола съ восемью фигу-

рами. Ребенокъ можетъ выбрать одну или двѣ фигуры, въ то же самое время вынимая рамку вкладки. Аналогія между этими вкладками и плоскими геометрическими вкладками изъ дерева оказывается полной; но въ этомъ случаѣ ребенокъ можетъ свободно пользоваться вкладками, онѣ довольно увѣсисты и не очень толсты. Онъ беретъ рамку, кладетъ ее на листъ бѣлой бумаги, цвѣтнымъ карандашомъ *обводитъ контуръ пустого пространства въ серединѣ*, затѣмъ онъ убираетъ рамку, и на бумагѣ остается геометрическая фигура.

Здѣсь впервые ребенокъ воспроизводитъ рисованіемъ геометрическую фигуру; до сихъ поръ онъ только накладывалъ геометрическія вкладки на фигуры 1°, 2° и 3° серій. Теперь онъ накладываетъ на фигуры, которыя самъ нарисовалъ, металлическія вкладки совершенно такъ же, какъ накладывалъ деревянныя вкладки. Слѣдующій его актъ—обвести контуры этихъ вкладокъ карандашами разнаго цвѣта. Снявъ металлическую вкладку, онъ видитъ на бумагѣ фигуру, обведенную двумя цвѣтами.

Здѣсь впервые рождается объективное понятіе геометрической фигуры,—ибо изъ двухъ металлическихъ предметовъ столь различной формы, какъ рамка и вкладка, получился одинъ и тотъ же рисунокъ, а именно *линія*, опредѣляющая фигуру.

Этотъ фактъ поражаетъ вниманіе ребенка. Онъ изумляется тому, что одна и та же фигура получилась съ помощью столь различныхъ кусковъ металла, и долго съ видимымъ удовольствіемъ разсматриваетъ рисунокъ, словно *подлинное созданіе* предметовъ, руководившихъ его рукою.

Кромѣ того ребенокъ учится *чертить линіи*, опредѣляющія фигуру. Придетъ день, когда онъ еще съ большимъ изумленіемъ и восторгомъ начнетъ выводить графическіе знаки, означающіе слова.

Послѣ этого онъ приступаетъ къ работѣ, непосредственно содѣйствующей образованію мускульнаго механизма, завѣдующаго держаніемъ и манипулированіемъ орудіемъ письма. Самостоятельно выбравъ цвѣтной карандашъ, онъ держитъ его какъ

перо при письмѣ, и *заштриховываетъ* фигуру, имъ же очерченную. Мы учимъ его не выходить карандашомъ за контуры, усиленно обращаемъ его вниманіе на этотъ контуръ, и такимъ образомъ онъ *укрѣпляется* въ мысли, что линія опредѣляетъ фигуру.

Упражненіе въ раскрашиваніи фигуры заставляетъ ребенка производить движенія и манипуляціи, необходимыя для заполненія десятка страницъ палочками. Однако ребенокъ не чувствуетъ утомленія, ибо хотя продѣлываетъ всѣ мускульныя сокращенія, необходимыя для этой работы, но дѣлаетъ это свободно, въ какомъ ему угодно направленіи, и все время глазъ его устремленъ на большую и ярко окрашенную фигуру.

Вначалѣ дѣти заполняютъ цѣлыя страницы этими огромными квадратами, треугольниками, овалами, трапеціями; они заштриховываютъ ихъ красными, оранжевыми, желтыми, синими карандашами.

Позднѣе они ограничиваются темно-синимъ и свѣтло-голубымъ карандашомъ и при очерчиваніи фигуры и при штриховкѣ ея, воспроизводя внѣшній видъ карточекъ 1-й серіи. Многія дѣти по собственному побужденію рисуютъ оранжевый кружокъ въ центрѣ фигуры, отмѣчая этимъ мѣдную пуговку, за которую держатъ металлическую вкладку. Имъ доставляетъ огромное удовольствіе сознаніе, что они въ точности, какъ заправскіе художники, воспроизвели предметъ, лежащій передъ ними на красномъ столикѣ.

Разсматривая послѣдовательные рисунки одного и того же ребенка, мы обнаруживаемъ двѣ формы движенія впередъ: 1°. Штрихи все меньше стремятся выйти за предѣлы контура и, наконецъ, аккуратно вмѣщаются въ немъ. 2°. Штрихи, которыми ребенокъ заполняетъ фигуру, вначалѣ короткіе и неправильные, постепенно становятся болѣе *длинными* и *параллельными* и, наконецъ, фигуры оказываются заштрихованы вполнѣ правильными палочками, тянущимися отъ одного края фигуры къ другому. Очевидно ребенокъ уже *овладѣлъ карандашомъ*. Мускульный механизмъ, необходимый для управленія орудіемъ письма, уже *установился*. По рисункамъ ребенка мы можемъ

Наждачныя буквы.

Наждачныя цифры.

съ увѣренностью судить о степени его зрѣлости и умѣнья *держать перо въ рукѣ*. Чтобы разнообразить эти упражненія, мы пользуемся уже описанными *контурными рисунками* птицъ, цвѣтовъ, пейзажей, дѣтей и иллюстрированными картинами. Они совершенствуютъ манипуляцію перомъ, ибо заставляютъ ребенка проводить линіи различной длины и пріобрѣтать увѣренность въ пользованіи карандашомъ.

Если бы сосчитать штрихи, проведенные ребенкомъ при разрисовкѣ этихъ фигуръ, и перевести ихъ на графическіе знаки, они заполнили бы множество тетрадей! И въ самомъ дѣлѣ, *увѣренность штриха*, которой достигаютъ наши дѣти, ставитъ ихъ на одинъ уровень съ учениками третьяго элементарнаго класса. Впервые взявъ въ руку перо или карандашъ, они владѣютъ имъ почти такъ же хорошо, какъ человѣкъ, много писавшій.

Не думаю, чтобы существовало другое средство для столь полнаго и быстраго обученія письму. Главное же, при этомъ ребенокъ получаетъ удовольствіе и развлеченіе. Мой прежній методъ съ ненормальными дѣтьми, которые проводили пальцами по контуру буквъ, въ сравненіи съ этимъ методомъ кажется жалкимъ и безплоднымъ.

Даже *умѣя писать*, дѣти продолжаютъ эти упражненія, которыя разнообразятся безъ конца, какъ разнообразятся и усложняются самые рисунки. Дѣти въ сущности дѣлаютъ одни и тѣ же движенія, а получаютъ разнообразную коллекцію картинокъ, которыя достигаютъ все большей законченности и составляютъ предметъ ихъ немалой гордости. Я не только поощряю къ письму, но и совершенствую его упражненіями, которыя мы называемъ подготовительными. Управленіе перомъ становится все болѣе увѣреннымъ не по милости упражненій въ письмѣ, но благодаря штрихованію рисунковъ. Такимъ образомъ мои дѣти *совершенствуются въ письмѣ безъ письма*.

2° Періодъ: упражненія, устанавливающія зрительно-мускульные образы алфа-

витныхъ знаковъ и закрѣпляющія мускульную память движеній, необходимыхъ для письма.

Дидактическій матеріалъ: карты, на которыхъ наклеены отдѣльныя буквы алфавита изъ наждачной бумаги; большія карты, заключающія въ себѣ группы этихъ буквъ.— Матеріалъ состоитъ изъ буквъ алфавита, вырѣзанныхъ изъ наждачной бумаги и наклеенныхъ на таблички, по размѣрамъ соотвѣтствующія буквѣ; эти таблички дѣлаются изъ картона, покрытаго гладкой зеленой бумагой, наждачная же бумага берется свѣтло-сѣраго цвѣта, или же таблички дѣлаются изъ свѣтлаго дерева а наждачная бумага берется черная.

На аналогичныхъ картонныхъ или деревянныхъ табличкахъ располагаемъ группы буквъ такой же величины, при чемъ группировки соотвѣтствуютъ контрасту или аналогіи формы.

Буквы должны имѣть рукописную каллиграфическую форму, съ намекомъ на оттѣнки. Они изображаютъ вертикальное письмо, принятое въ элементарныхъ школахъ.

Упражненія. — Изученіе буквъ алфавита мы начинаемъ съ *гласныхъ* и переходимъ къ согласнымъ, произнося ихъ *звукъ*, но не названіе; мы немедленно соединяемъ его съ однимъ изъ гласныхъ звуковъ, повторяя слогъ по обычному фонетическому методу.

Обученіе происходитъ согласно описаннымъ тремъ періодамъ:

I. Ассоціація зрительнаго и мускульно-тактильнаго ощущенія со звукомъ. — Директриса показываетъ ребенку двѣ зеленыхъ карточки или двѣ бѣлыхъ, смотря по тому, что у нея имѣется. Положимъ, мы показываемъ буквы *I* и *O*, говоря: «Это *I*», «это *O*». (То же и съ другими буквами). Какъ только произнесенъ звукъ, соотвѣтствующій буквѣ, мы заставляемъ ребенка *ощупать* ее, сказавъ: «Ощупай», и, если нужно, проведя указательнымъ пальчикомъ его правой руки по наждачной бумагѣ *въ направленіи письма*.

«Умѣть ощупывать», это значитъ *знать направленіе*, въ которомъ надлежитъ вести данный графическій знакъ.

Ребенокъ быстро выучивается, и палецъ его, уже искушенный въ осязательномъ упражненіи, *руководится* шероховатостью наждачной бумаги, въ точности слѣдуя контуру буквы. Онъ *безъ конца можетъ повторять* движенія, необходимыя для писанія буквъ, не опасаясь ошибки, къ которымъ такъ чувствителенъ ребенокъ, въ первый разъ пишущій. Если онъ собьется въ сторону, то *гладкость* картона тотчасъ же укажетъ его ошибку.

Хорошо искусившись въ ощупываніи буквъ, дѣти съ удовольствіемъ повторяютъ эти упражненія съ *закрытыми глазами:* наждачный слой заставляетъ ихъ обводить букву, которой они не видятъ глазами. Такимъ образомъ воспріятіе здѣсь устанавливается прямымъ мускульно-тактильнымъ ощущеніемъ буквы.

Теперь рукой ребенка въ этихъ движеніяхъ руководитъ уже не зрительный образъ буквы, но и *тактильное чувство*, и движенія эти прочно закрѣпляются въ мускульной памяти.

Значитъ, когда директриса показываетъ ребенку букву и предлагаетъ ему ощупать ее, у него одновременно возникаютъ три ощущенія: зрительное, тактильное и мускульное. Благодаря этому образъ графическаго знака закрѣпляется въ *гораздо меньшій срокъ*, чѣмъ это возможно въ обыкновенномъ методѣ, руководимомъ только зрительными образами.

Оказывается, что у юнаго ребенка *мускульная память* и очень цѣпка, и наиболѣе возбудима. И въ самомъ дѣлѣ, ребенокъ порою узнаетъ буквы, ощупывая ихъ, и не узнаетъ ихъ, глядя на нихъ.

Кромѣ того эти образы одновременно ассоціируются и съ слуховымъ образомъ буквы.

II. — Воспріятіе. *Ребенокъ долженъ умѣть сравнивать и узнавать фигуры, когда слышитъ звуки, соотвѣтствующіе имъ.*—Директриса проситъ ребенка: «Дай мнѣ *O*», «дай мнѣ *I*». Если ребенокъ не узнаетъ буквы при взглядѣ на нее, она пред-

лагаетъ ему ощупать букву, обвести ее пальцами. Если онъ ея и въ этомъ случаѣ не узнаетъ, урокъ откладывается до другого дня. (Я уже говорила, насколько необходимо *не обнаруживать* ошибокъ и не настаивать, если ребенокъ сразу не отвѣчаетъ на вопросъ).

III.—Рѣчь. *Подержавъ букву нѣкоторое время на столѣ передъ ребенкомъ, директриса спрашиваетъ его:* «Что это такое?» *и ребенокъ долженъ отвѣтить: «Это О, I».*

Обучая согласнымъ, директриса произноситъ только *звукъ* и, сдѣлавъ это, тотчасъ же соединяетъ его съ гласной, произнося полученный такимъ образомъ слогъ и перемежая это упражненіе произнесеніемъ различныхъ гласныхъ; надо подчеркивать согласный звукъ, произнося его особо, напримѣръ: *т*, *т*, *т*, *та*, *ті*, *те*, *т*, *т*. *Повторяя* звукъ, ребенокъ изолируетъ его и затѣмъ сочетаетъ съ гласной.

Нѣтъ необходимости знакомить со всѣми гласными, чтобы перейти къ согласнымъ; зная одну согласную, ребенокъ можетъ приступить къ составленію словъ. Впрочемъ эти детали предоставляются усмотрѣнію воспитательницы.

Я не считаю нужнымъ *слѣдовать специальному правилу* при ознакомленіи дѣтей съ согласными звуками. Весьма часто любознательность ребенка заставляетъ насъ знакомить его съ той согласной, къ которой онъ обнаружилъ интересъ; чье-нибудь имя можетъ пробудить въ немъ желаніе узнать, изъ какихъ согласныхъ оно составляется, и это *желаніе*, *охота* ребенка является гораздо болѣе *дѣйствительнымъ* средствомъ обученія, чѣмъ какія бы то ни было правила *постепенности* въ изученіи буквъ.

Произнося *звуки* согласныхъ, ребенокъ видимо испытываетъ удовольствіе. Для него этотъ рядъ звуковъ, столь разнообразныхъ и столь отчетливыхъ, представляетъ большую новизну, новизну *загадки*. Все окутано какой-то тайной, разжигающей любопытство. Однажды я сидѣла на террасѣ, гдѣ дѣти играли въ вольныя игры; при мнѣ былъ мальчикъ двухъ съ половиною

лѣтъ, на короткое время оставленный матерью. По стульямъ были разбросаны буквы. Онѣ лежали въ безпорядкѣ, и я начала ихъ раскладывать въ соотвѣтствующія отдѣленія. Окончивъ эту работу, я поставила ящики на два креслица, стоявшихъ поблизости. Ребенокъ все время слѣдилъ за мною. Наконецъ онъ придвинулся къ ящику и взялъ въ рученку одну изъ буквъ. Это оказалась буква *f*. Въ это время дѣти, бѣгавшія гуськомъ, прошли мимо насъ и, завидѣвъ букву, хоромъ выкрикнули соотвѣтствующій ей звукъ и побѣжали дальше. Ребенокъ не обратилъ на нихъ вниманія, и, положивъ на мѣсто *f*, взялъ *r*. Пробѣгая снова мимо, дѣти, смѣясь, поглядѣли на него и начали *r*, *r*, *r!* *r*, *r*, *r!* Ребенокъ, наконецъ, понялъ, что когда онъ беретъ въ руки букву, то проходящія мимо дѣти издаютъ звукъ. Это сильно его забавляло, и мнѣ любопытно было узнать, сколько времени онъ будетъ въ состояніи вести эту игру, не уставая. И что же? Онъ занимался ею три четверти часа! Дѣти заинтересовались ребенкомъ, окружили его и стали хоромъ выкрикивать звуки, заливаясь смѣхомъ при видѣ его изумленнаго и довольнаго личика. Наконецъ, нѣсколько разъ вынувъ *f* и услышавъ отъ своей публики этотъ звукъ, ребенокъ опять вынулъ эту букву, показалъ ее мнѣ и произнесъ: *f*, *f*, *f*! Онъ выдѣлилъ этотъ звукъ изъ массы звуковъ, которые слышалъ: долговязая буква, привлекшая вниманіе бѣжавшихъ дѣтей, какъ видно, произвела на него большое впечатлѣніе!

Намъ нѣтъ необходимости указывать, что изолированное произношеніе звуковъ алфавита показываетъ, въ какомъ состояніи находится способность рѣчи ребенка. При этомъ обнаруживаются дефекты, почти сплошь обусловливающіеся *неполнымъ* развитіемъ рѣчи; и учительница можетъ отмѣчать ихъ одинъ за другимъ. Это даетъ ей *критерій* постепенности въ индивидуальномъ обученіи его и много данныхъ относительно развитія рѣчи у этого ребенка.

При *исправленіи дефектовъ рѣчи* полезно слѣдовать физіологическимъ правиламъ, имѣющимъ отношеніе къ развитію ребенка, и мѣнять трудность урока въ зависимости отъ него. Когда

рѣчь ребенка разовьется въ достаточной степени, и онъ научится произносить *всѣ звуки*, выборъ той или иной буквы для урока пріобрѣтаетъ второстепенное значеніе.

Многіе дефекты въ рѣчи взрослыхъ дѣтей обусловлены *функціональными ошибками развитія языка* въ періодъ младенчества. Если бы вмѣсто того, чтобы исправлять лингвистическіе дефекты въ старшихъ классахъ, мы стремились *исправлять развитіе* рѣчи въ пору, когда ребенокъ еще очень юнъ, мы достигли бы гораздо болѣе практичныхъ и цѣнныхъ результатовъ. Мы не имѣемъ въ виду настоящихъ лингвистическихъ дефектовъ, обусловленныхъ анатомической или физіологической слабостью или патологическимъ факторомъ, нарушающимъ функціи нервной системы. Я говорю только о тѣхъ неправильностяхъ, которыя создаются повтореніемъ неправильныхъ звуковъ или подражаніемъ неправильному произношенію. Такіе дефекты могутъ сказываться въ произношеніи какого-нибудь изъ согласныхъ звуковъ, и для исправленія ихъ я не вижу болѣе дѣйствительнаго средства, какъ упражненіе въ произношеніи, составляющее необходимую часть изученія письма по моему методу.

Впрочемъ, этотъ важный вопросъ заслуживаетъ особой главы.

Обращаясь непосредственно къ методу, примѣняемому въ обученіи письму, я обращаю вниманіе на тотъ фактъ, что онъ содержится въ описанныхъ уже двухъ періодахъ. Подобныя упражненія позволили ребенку заучить и закрѣпить мускульный механизмъ, необходимый для надлежащаго держанія пера и для изображенія графическихъ знаковъ. Если онъ въ этомъ достаточно долго упражнялся, то «потенціально» онъ уже умѣетъ писать всѣ буквы алфавита и всѣ простые слоги, хотя бы никогда не бралъ въ руки мѣла или карандаша.

Кромѣ того, мы обученіе *чтенію* начинаемъ одновременно съ обученіемъ *письму*. Когда мы показываемъ ребенку букву и произносимъ соотвѣтствующій ей звукъ, онъ закрѣпляетъ образъ этой буквы путемъ зрѣнія, а также мускульно-тактильнымъ чувствомъ. Затѣмъ онъ начинаетъ ассоціировать звукъ съ соотвѣтствующимъ

ему значкомъ, т.-е. онъ относитъ звукъ къ графическому знаку. Но разъ онъ *видитъ и узнаетъ буквы*, онъ уже *читаетъ;* а разъ онъ *ощупываетъ* ихъ, онъ *пишетъ*. Такимъ образомъ умъ его воспринимаетъ слитно два акта, которые позднѣе, по мѣрѣ его развитія, раздѣлятся и составятъ два различныхъ процесса: *чтеніе* и *письмо*.

Путемъ одновременнаго обученія этимъ двумъ актамъ, или вѣрнѣе, путемъ ихъ *сліянія* мы ставимъ ребенка передъ *новой формой рѣчи*, не опредѣляя, какой изъ составляющихъ ее актовъ долженъ преобладать.

Насъ мало занимаетъ вопросъ, научится ли ребенокъ въ развитіи этого процесса *прежде* читать, а *потомъ* писать, и дается ли ему одно изъ этихъ искусствъ легче другого. Мы должны быть свободны отъ предвзятыхъ взглядовъ, и отъ *эксперимента ожидать* отвѣта на эти вопросы. Мы въ правѣ ожидать, что индивидуальныя различія обнаружатся въ преобладаніи того или другого акта. Это облегчаетъ намъ интересное психологическое изслѣдованіе личности и расширяетъ работу метода, основаннаго на свободномъ развитіи индивидуальности.

3° періодъ. — Упражненія въ составленіи словъ.

Дидактическій матеріалъ: Онъ состоитъ главнымъ образомъ изъ буквъ алфавита. Мы имѣемъ въ виду буквы, тождественныя по формѣ и величинѣ съ буквами изъ наждачной бумаги, но только въ данномъ случаѣ онѣ вырѣзаны изъ тонкаго картона (и соотвѣтствуютъ табличкамъ зеленой бумаги) или кожи (соотвѣтствуютъ дощечкамъ бѣлаго дерева). Эти буквы подвижны, т.-е. не наклеены на картонъ, и каждая буква въ отдѣльности представляетъ предметъ, которымъ удобно манипулировать.

И такъ, наши картонныя или кожаныя буквы представляютъ различные образчики того же алфавита. Буквы изъ картона голубыя, буквы изъ кожи черныя и блестящія, соотвѣтствуя такимъ образомъ цвѣту вкладки. Каждой буквы у насъ по четыре экземпляра. Для храненія ихъ устроенъ родъ очень

низкой шкатулки, раздѣленной перегородками на отдѣленія, въ которыхъ помѣщаются четыре экземпляра одной и той же буквы; отдѣленія эти не одинаковы и величина ихъ находится въ зависимости отъ размѣровъ самыхъ буквъ.

На днѣ каждаго отдѣленія приклеены буквы изъ свѣтлой наждачной бумаги для картонныхъ буквъ, и изъ черной для буквъ кожаныхъ. Ребенку не приходится трудиться, чтобы класть на мѣсто буквы, ибо значекъ, наклеенный на днѣ коробки, сразу показываетъ ему, куда какую букву класть. Коробки эти дѣлаются изъ картона и изъ дерева, соотвѣтственно вкладываемымъ образчикамъ.

Кромѣ того я заказала алфавитъ изъ буквъ нѣсколько большихъ размѣровъ сравнительно съ предыдущими; всѣ эти буквы картонныя и укладываются въ двухъ ящикахъ. Въ одномъ изъ нихъ помѣщаются всѣ гласныя. Гласныя буквы вырѣзаны изъ краснаго картона, а согласныя изъ голубого; у основанія, справа каждой буквы, наклеена полоска бѣлаго картона, показывающая правильное положеніе буквъ и уровень, на которомъ буквы должны начинаться сообразно ихъ формѣ. (Эта полоска соотвѣтствуетъ линейкѣ или строкѣ, на которой пишутся буквы). Наконецъ, у насъ имѣются наждачныя таблички и ящики для буквъ заглавныхъ и для цифръ.

Упражненія.—Какъ только ребенокъ познакомится съ нѣсколькими гласными и согласными, мы кладемъ передъ нимъ большой ящикъ, заключающій въ себѣ всѣ гласныя и согласныя, которыя онъ заучилъ. Учительница очень отчетливо произноситъ какое-нибудь слово, напримѣръ, въ словѣ *«мама»* она отчетливо произноситъ *м*, повторяя этотъ звукъ нѣсколько разъ. Ребенокъ почти всегда импульсивнымъ движеніемъ хватаетъ *м* и кладетъ его на столъ. Учительница повторяетъ *ма-ма*. Ребенокъ беретъ *«а»* и кладетъ рядомъ съ *«м»*. Второй слогъ онъ уже составляетъ безъ всякаго затрудненія. Но чтеніе слова, составленнаго такимъ образомъ, дается не съ такой легкостью. Въ самомъ дѣлѣ, обыкновенно ему удается прочесть слово лишь



Ощупываніе буквъ.

Складываніе словъ.

съ нѣкоторымъ усиліемъ. Въ этомъ случаѣ я помогаю ребенку, поощряя его къ чтенію, и прочитываю съ нимъ слово разъ или два, не переставая произносить съ большой отчетливостью «ма-ма». Но разъ ребенокъ понялъ механизмъ игры, онъ уже идетъ впередъ самостоятельно и получаетъ къ ней большой интересъ. Для упражненія можно взять *любое* слово, лишь бы только ребенокъ *зналъ* въ *отдѣльности буквы, изъ которыхъ оно состоитъ*. Новое слово онъ составляетъ, кладя одинъ за другимъ значки, соотвѣтствующіе произносимымъ звукамъ.

Чрезвычайно интересно наблюдать ребенка за этой работой. Съ напряженнымъ вниманіемъ онъ смотритъ въ коробку, *чуть замѣтно шевеля губами*, и вынимая одну за другой нужныя буквы, причемъ *не дѣлаетъ ошибокъ орфографическихъ*. Движеніе губъ доказываетъ, что онъ *повторяетъ много разъ про себя* слова, звуки которыхъ переводитъ въ значки. И хотя ребенокъ въ состояніи составить любое слово, отчетливо произносимое, даже на чужомъ языкѣ (мы диктовали, например̂ъ, Darmstadt, Peterman), но обыкновенно мы диктуемъ ему только слова, хорошо извѣстныя, ибо желаемъ, чтобы въ результатѣ своей работы онъ усвоилъ какое-нибудь понятіе. Когда мы даемъ ему знакомое слово, онъ самостоятельно перечитываетъ по многу разъ составленное слово, задумчиво и проникновенно повторяя его звуки.

Значеніе этихъ упражненій необычайно сложно. Ребенокъ анализируетъ, совершенствуетъ, закрѣпляетъ свою рѣчь, кладя предметъ соотвѣтственно каждому звуку, который произноситъ. Составленіе словъ даетъ ему убѣдительное доказательство необходимости яснаго и отчетливаго произношенія.

Такимъ образомъ, упражненіе ассоціируетъ со слышимымъ звукомъ графическій знакъ, его изображающій, и кладетъ самый прочный фундаментъ увѣренной и совершенной орфографіи.

Кромѣ того, составленіе словъ есть умственное упражненіе. Слово, которое ребенокъ долженъ произнести, представляетъ для него задачу, подлежащую разрѣшенію, и рѣшаетъ онъ ее, запоминая знаки, выбирая ихъ изъ множества другихъ и рас-

полагая въ надлежащемъ порядкѣ. Доказательство правильнаго рѣшенія задачи онъ получаетъ, перечитавъ слово, имъ составленное, и для всѣхъ, кто умѣетъ его прочесть, знаменующее нѣкоторое понятіе.

Когда ребенокъ слышитъ отъ другихъ составленное имъ слово, на лицѣ его появляется выраженіе довольства и гордости, а чаще радостнаго изумленія. Ему глубоко импонируетъ сношеніе, установившееся между нимъ и другими благодаря символу; писанная рѣчь представляется ему величайшимъ достиженіемъ ума и вмѣстѣ наградой великаго подвига.

Когда ребенокъ кончаетъ составленіе и чтеніе словъ, мы, согласно началамъ порядка, который вводимъ во всѣ наши работы, заставляемъ его убрать буквы по отдѣленіямъ. Слѣдовательно, къ простому и чистому составленію слова ребенокъ присоединяетъ два упражненія: сравненіе и выборъ графическихъ знаковъ (первое, когда изъ коробки съ буквами выбираетъ нужную ему; второе,—когда отыскиваетъ отдѣленіе, куда надо класть букву).

Такимъ образомъ сливаются въ одно три упражненія, совокупно *закрѣпляющія образъ графическаго знака*, соотвѣтствующаго звуку слова. Въ этомъ случаѣ заучиваніе облегчается тремя путями, а понятія усваиваются въ одну треть того времени, какое было бы необходимо при старыхъ методахъ. Наступитъ моментъ, когда ребенокъ, заслышавъ слово или подумавъ о словѣ, ему знакомомъ, духовными очами будетъ *видѣть*, какъ *всѣ буквы*, необходимыя для составленія слова, *становятся въ строй*, и этотъ умственный образъ будетъ воспроизводить съ изумительной для насъ *легкостью*.

Однажды мы услышали, какъ мальчикъ лѣтъ четырехъ, бѣгая по террасѣ, повторилъ нѣсколько разъ: «Чтобы написать Заира, я долженъ взять *З-а-и-р-а*».

Въ другой разъ профессоръ Ди-Донато, посѣтивъ Домъ ребенка, произнесъ вслухъ свое имя передъ четырехлѣтнимъ малюткой. Ребенокъ началъ составлять это слово изъ строчныхъ буквъ, и получилъ: «дитон». Профессоръ тотчасъ же произнесъ

отчетливѣе: «Ди-до-нато», послѣ чего ребенокъ, не разсыпая буквъ, взялъ слогъ «то» и отложилъ его въ сторону, а въ образовавшійся промежутокъ вставилъ «до». Потомъ послѣ «н» онъ помѣстилъ «а» и, взявъ слогъ «то», отложенный въ сторону, закончилъ имъ слово. Ясное дѣло, что когда слово было произнесено отчетливо, то ребенокъ понялъ, что слогъ «то» находится не на своемъ мѣстѣ, понялъ, что онъ помѣщается въ концѣ слова, и на время отложилъ его въ сторону. Эта продѣлка, которой трудно было ожидать отъ ребенка четырехъ лѣтъ, изумила всѣхъ присутствующихъ. Данный случай можно объяснить только отчетливымъ и въ то же время сложнымъ мысленнымъ созерцаніемъ знаковъ, необходимыхъ для составленія услышаннаго слова. Причина его—въ методическомъ развитіи *ума* ребенка, достигнутомъ частыми спонтанными умственными упражненіями.

Указанные три періода и составляютъ весь методъ усвоенія письменной рѣчи. Смыслъ этого метода настолько ясенъ, что не нуждается въ подробныхъ изъясненіяхъ. Психофизіологическіе акты, участвующіе въ образованіи чтенія и письма, тщательно подготовляются каждый въ отдѣльности. Мускульныя движенія, характерныя для обрисовки знаковъ, подготовляются особо, точно также особо изучается управленіе орудіемъ письма. Составленіе словъ также сводится къ психическому механизму и ассоціируется со слуховыми и зрительными образами. Наступаетъ моментъ, когда ребенокъ, не думая объ этомъ, заполняетъ геометрическія фигуры вертикальными штрихами, свободными и правильными; моментъ, въ который онъ начинаетъ ощупывать буквы съ закрытыми глазами и въ который воспроизводитъ ихъ форму, шевеля пальцами въ воздухѣ, и моментъ, въ который составленіе словъ становится психическимъ импульсомъ, заставляющимъ ребенка, даже когда онъ наединѣ съ собою, твердить: «Чтобы написать Заира, я долженъ взять *З-а-и-р-а*».

Правда, этотъ ребенокъ *никогда не писалъ*, но онъ изучилъ всѣ акты, необходимые для письма. Ребенокъ, который подъ диктовку не только умѣетъ составить слово, но тотчасъ же

улавливаетъ смыслъ слова въ цѣломъ, въ состояніи будетъ писать, ибо онъ умѣетъ при закрытыхъ глазахъ дѣлать движенія, необходимыя для писанія буквъ, и почти безсознательно управляетъ орудіемъ письма.

Подобные акты, подготовляющіе механизмъ, способный дать импульсъ, рано или поздно проявятъ себя неожиданнымъ, эксплозивнымъ актомъ письма. Вотъ поистинѣ чудесная реакція, которую я получила, экспериментируя съ нормальными дѣтьми.

Въ одномъ изъ Домовъ ребенка, руководимомъ г-жей Беттини, я обратила вниманіе на особенный пріемъ обученія письму, и эта школа дѣйствительно дала впослѣдствіи превосходные образчики каллиграфіи, которые были отправлены учебной администраціи Швейцаріи и Мексики по ихъ просьбѣ.

Въ одинъ солнечный декабрьскій день я вышла на кровельную террасу съ дѣтьми. Одни занялись разными играми, а нѣсколько дѣтей собралось вокругъ меня. Я сидѣла около трубы и обратилась къ сидѣвшему рядомъ пятилѣтнему мальчику: «Нарисуй эту трубу», и дала ему кусокъ мѣла. Ребенокъ послушно опустился на плитчатый полъ террасы и началъ выводить на немъ грубыя очертанія трубы. По своей привычкѣ я поощряла его къ работѣ, расхваливая ее.

Ребенокъ смотрѣлъ на меня, улыбался, на мгновеніе застылъ, словно въ радостномъ предчувствіи и, наконецъ, вскричалъ: «Я умѣю писать! Я умѣю писать!». Опустился опять на колѣни и написалъ на полу слово *mano* (рука), потомъ въ бурномъ энтузіазмѣ слова *camino* (труба) и *tetto* (крыша). Все это время онъ продолжалъ выкрикивать: «Я умѣю писать! Я умѣю писать!». Крики его привлекли другихъ дѣтей, которые собрались вокругъ него въ кружокъ и съ изумленіемъ глядѣли на его работу. Двое или трое изъ нихъ, дрожащимъ отъ возбужденія голосомъ, обратились ко мнѣ: «Дайте мнѣ мѣлу, я тоже буду писать!». И въ самомъ дѣлѣ, начали писать слова: *mamma*, *mano*, *gino*, *camino*, *ada*.

Никто изъ этихъ дѣтей никогда не бралъ въ руки мѣла или другого орудія, чтобы писать. Они писали *впервые*, и писали

цѣлыя слова, какъ ребенокъ, начиная говорить, произноситъ цѣлое слово.

Первое слово, произносимое младенцемъ, повергаетъ мать въ неописуемый восторгъ. Ребенокъ выбралъ слово «*мама*» какъ бы для того, чтобы воздать долгъ материнству. Первое слово, написанное моими малютками, сопровождалось неописуемыми проявленіями восторга. Они, конечно, не могли понять связи между подготовкой и актомъ и находились въ иллюзіи, что, *подросши до извѣстнаго возраста, они умѣютъ писать*. Другими словами, писаніе имъ дѣйствительно казалось *даромъ природы*.

Они полагали, что когда подрастутъ, то въ одинъ прекрасный день *съумѣютъ писать*. Да такъ это и происходитъ въ дѣйствительности. Ребенокъ, начавшій говорить, первоначально безсознательно подготовляется къ этому акту, совершенствуя психомускульный механизмъ, завѣдующій сочлененіемъ словъ. Въ данномъ случаѣ ребенокъ продѣлываетъ почти то же самое; но прямая педагогическая помощь и почти матеріальная подготовка движеній письма, гораздо болѣе простыхъ и грубыхъ сравнительно съ членораздѣльною рѣчью, развиваютъ *графическую* рѣчь гораздо быстрѣе и полнѣе, чѣмъ умѣнье правильно говорить. При всей легкости этой подготовки, она не частичная, а полная. Ребенокъ обладаетъ *всѣми* движеніями, необходимыми для письма. Притомъ, писанная рѣчь развивается не постепенно, но *эксплозивнымъ путемъ*,—другими словами, ребенокъ умѣетъ писать *всѣ слова*.

Вотъ каковъ былъ нашъ первый опытъ обученія письменной рѣчи нашихъ дѣтей. Эти первые дни мы переживали глубокія эмоціи. Казалось, мы находились во снѣ, присутствовали при какомъ-то чудѣ.

Ребенокъ, впервые написавшій слово, полонъ радостнаго возбужденія. Его можно сравнить съ курицей, впервые снесшей яйцо,— и намъ прямо-таки некуда было дѣваться отъ шумныхъ проявленій радости малютки! Онъ каждаго тащилъ посмотрѣть на свою работу, какъ-будто кто отказывался отъ этого, хваталъ насъ за платье, заставлялъ итти за нимъ, стоять у написаннаго

слова въ нѣмомъ созерцаніи чуда и присоединять изумленныя восклицанія къ радостнымъ крикамъ счастливаго автора. Обыкновенно первое слово писалось на полу, послѣ чего ребенокъ становился передъ нимъ на колѣни, чтобы быть поближе къ своей работѣ и любоваться ею.

Послѣ перваго слова дѣти въ какомъ-то безумномъ восторгѣ начинали писать гдѣ попало. Такъ, они становились у черной доски, а за дѣтьми, стоявшими на полу, выросталъ другой рядъ малютокъ, взбиравшихся на стулья и глядѣвшихъ черезъ головы старшихъ. Спѣша, чтобы имъ не помѣшали, другія дѣти, ища мѣстечка, гдѣ можно было бы писать, опрокидывали стулья, на которыхъ стояли ихъ товарищи. Другія подбѣгали къ оконнымъ ставнямъ и дверямъ, покрывая ихъ надписями. Въ эти первые дни мы положительно ходили по какому-то ковру писанныхъ значковъ. Послѣ мы узнали, что то же самое происходило на дому у дѣтей, и многія матери, чтобы спасти полы и даже корки хлѣба, на которыхъ появлялись надписи, дарили дѣтямъ *бумагу и карандаши*. Одна изъ этихъ матерей принесла мнѣ записную книжечку, сплошь покрытую писаньемъ, и разсказала мнѣ, что ребенокъ писалъ весь день и весь вечеръ напролетъ и легъ въ постель съ бумагой и карандашомъ въ рукахъ.

Эта импульсивная дѣятельность, которой въ первые дни мы не могли обуздать, заставила меня подумать о мудрости природы, развивающей устную рѣчь съ большой постепенностью, соотвѣтственно постепенному развитію понятій. Подумайте, что было бы, если бы природа поступала такъ же неблагоразумно, какъ поступила я! Представьте себѣ, что природа позволила бы человѣку накопить при помощи чувствъ богатый и разнообразный матеріалъ и пріобрѣсти запасъ понятій, а затѣмъ подготовила бы средства къ членораздѣльной рѣчи и сказала подъ конецъ ребенку, нѣмому до этого часа: «Иди, говори!». Результатомъ былъ бы родъ внезапнаго помѣшательства, подъ дѣйствіемъ котораго ребенокъ, не чувствуя сдержекъ, разразился бы потокомъ мудреныхъ и невнятныхъ словъ.

Я думаю, однако, что между этими двумя крайностями

должна быть золотая середина, подсказывающая правильный и практическій путь. Мы должны вести ребенка постепенно къ усвоенію писанной рѣчи; но она должна проявиться *спонтаннымъ факторомъ*, и работа его съ первой минуты должна носить почти *совершенный* характеръ.

Способъ примѣненія метода. — Опытъ учитъ насъ контролировать эти явленія и добиваться того, чтобы ребенокъ возможно *спокойнѣе* пріобрѣталъ новый даръ. То обстоятельство, что дѣти *видятъ* своихъ сверстниковъ пишущими, побуждаетъ ихъ въ силу подражательности поскорѣй научиться писать. Когда ребенокъ пишетъ, онъ еще не владѣетъ всѣмъ алфавитомъ, и число словъ, которое онъ въ состояніи написать, ограничено. Онъ не умѣетъ даже получить путемъ комбинаціи тѣхъ словъ, какія могъ бы составить изъ буквъ ему извѣстныхъ. Онъ продолжаетъ испытывать огромную радость отъ первыхъ написанныхъ словъ, но это уже не *всепоглощающее изумленіе*, ибо на его глазахъ подобныя чудеса случаются *ежедневно*, и онъ знаетъ, что рано или поздно этотъ даръ придетъ ко всѣмъ дѣтямъ. Все это создаетъ спокойную и стройную среду, чреватую прекрасными и поразительными открытіями.

Посѣтивъ одинъ Домъ ребенка, вскорѣ послѣ открытія, я натолкнулась на новые сюрпризы. Вотъ, напримѣръ, двое малютокъ, которые спокойно пишутъ, хотя прямо сіяютъ радостью и гордостью. Вѣдь эти малютки до вчерашняго дня даже и не помышляли писать!

Директриса передала мнѣ, что одинъ изъ нихъ началъ писать вчера въ одиннадцать часовъ утра, а другой въ три часа пополудни. Мы спокойно отнеслись къ этому явленію, молчаливо признавъ въ немъ *естественную форму развитія ребенка*.

Учительница сама должна рѣшить, слѣдуетъ ли поощрять ребенка къ писанію или нѣтъ. Это возможно только тогда, когда онъ усовершенствовался въ трехъ періодахъ спонтанныхъ упражненій, а самъ еще не *пишетъ* добровольно. Можно опасаться, что при дальнѣйшемъ промедленіи ребенокъ въ концѣ-концовъ

сдѣлаетъ вредное ему бурное усиліе, не встрѣчая естественныхъ преградъ и владѣя всѣми необходимыми для письма актами.

Признаки, дающіе учительницѣ возможность испытать зрѣлость ребенка въ этомъ отношеніи, таковы: правильность и параллелизмъ штриховъ, заполняющихъ геометрическія фигуры; распознаваніе съ закрытыми глазами наждачныхъ буквъ; увѣренность и быстрота въ составленіи словъ. Прежде чѣмъ вмѣшаться съ прямымъ приглашеніемъ писать, слѣдуетъ выждать по малой мѣрѣ недѣлю,—можетъ быть, ребенокъ начнетъ писать самопроизвольно. Въ этомъ случаѣ учительница ограничиваетъ свое вмѣшательство тѣмъ, что *руководитъ* развитіемъ письма.

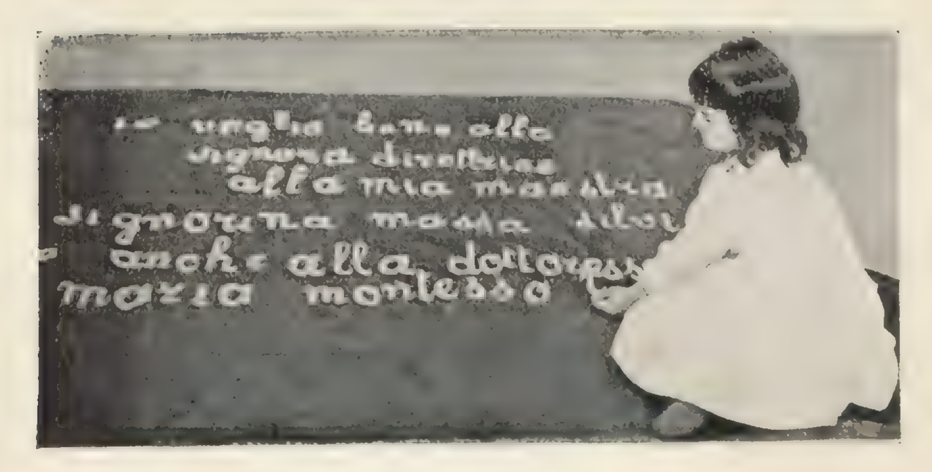
Первое ея содѣйствіе можетъ заключаться въ томъ, что она *разлинуетъ* черную доску, чтобы ребенокъ соблюдалъ правильность въ начертаніи и въ величинѣ буквъ.

Во-вторыхъ, она заставляетъ ребенка, пишущаго нетвердо, повторно *ощупывать* наждачныя буквы. Лучше это, чѣмъ прямо поправлять письмо: ребенокъ совершенствуется не отъ повторенія акта письма, но отъ повторенія актовъ, *подготовительныхъ* къ письму. Я помню, какъ одинъ малютка, вздумавъ исправить свое писанье на черной доскѣ, притащилъ всѣ нужныя буквы, и передъ тѣмъ, какъ писать, ощупывалъ два-три раза каждую букву, встрѣчавшуюся въ словѣ, которое онъ желалъ изобразить. Если буква не удовлетворяла его, онъ ее стиралъ и передъ тѣмъ, какъ написать, снова ощупывалъ рукою.

Дѣти наши и черезъ годъ отъ начала обученія письму продолжаютъ продѣлывать три подготовительныхъ упражненія, которыя и учатъ писать, и совершенствуютъ графическій языкъ; слѣдовательно, наши дѣти и *учатся писать, и совершенствуются въ письмѣ—не пиша.* У нихъ писаніе служитъ провѣркой; оно возникаетъ изъ внутренняго импульса, изъ удовольствія развивать высшую умственную дѣятельность; оно не упражненіе.

На мой взглядъ эта идея о необходимости подготовиться, прежде чѣмъ дѣлать пробу, и усовершенствоваться, прежде чѣмъ продолжать, имѣетъ большую педагогическую цѣнность. Идя впередъ, поправляя свои ошибки, смѣло берясь за вещи,

5-лѣтняя дѣвочка пишетъ на доскѣ.



Работа съ буквами.

которыя онъ дѣлаетъ дурно и которыхъ еще не достоинъ, ребенокъ притупляетъ въ себѣ чувствительность къ своимъ ошибкамъ. Мой методъ письма педагогиченъ: онъ внушаетъ ребенку благоразуміе, побуждающее его предотвращать ошибки, достоинство, которое заставляетъ его смотрѣть впередъ и ведетъ къ совершенству, и смиреніе, которое приближаетъ его къ самому источнику добра, разрушая иллюзію, будто немедленный успѣхъ полностью оправдываетъ путь, избранный имъ.

Тотъ фактъ, что всѣ дѣти, и тѣ, что начинаютъ третій періодъ упражненій, и тѣ, которыя пишутъ не первый мѣсяцъ, ежедневно повторяютъ одно и то же упражненіе, роднитъ ихъ, даетъ имъ возможность встрѣчаться на общей почвѣ. Здѣсь нѣтъ раздѣленія на новичковъ и знатоковъ. Всѣ рѣшительно дѣти штрихуютъ фигуры цвѣтными карандашами, ощупываютъ наждачныя буквы и составляютъ слова изъ подвижныхъ буквъ,— малютки наравнѣ со старшими дѣтьми, помогающими имъ. И тотъ, кто готовится, и тотъ, кто совершенствуется, одинаково проходятъ этотъ путь. Это путь жизни, ибо въ глубинѣ всѣхъ соціальныхъ различій лежитъ начало равенства, для котораго всѣ люди братья.

Письмо усваивается такъ быстро потому, что мы обучаемъ ему лишь тѣхъ дѣтей, которые проявляютъ охоту спонтаннымъ вниманіемъ къ уроку, обращенному директрисой къ другимъ дѣтямъ, или же наблюденіемъ упражненій, которыми заняты другія. Нѣкоторыя дѣти научаются писать, даже не получая уроковъ, а лишь прислушиваясь къ урокамъ, которые даютъ другимъ.

Вообще говоря, всѣ *четырехлѣтнія* дѣти сильно интересуются письмомъ; нѣкоторыя наши малютки начали писать въ три съ половиною года. Особенно же дѣти любятъ *ощупыватъ* наждачныя буквы. Въ первый періодъ моихъ экспериментовъ, т.-е. когда дѣти *впервые* видѣли буквы, я однажды попросила директрису, г-жу Беттини, вынести на террасу, гдѣ играли дѣти, сдѣланныя ею буквы. Едва дѣти ихъ завидѣли, какъ протянули пальчики, желая ощупывать буквы. Дѣти, полу-

чившія карточки, не могли заняться ими, — ихъ затолкали другія дѣти, рвавшія карточки изъ рукъ. Помню, съ какимъ пыломъ обладатели карточекъ подняли ихъ надъ головой, какъ знамя, и начали маршировать въ сопровожденіи прочихъ дѣтей, которыя хлопали ручонками и испускали радостные крики. Процессія прошла мимо насъ, и всѣ, и большія и маленькія, весело смѣялись, а матери, привлеченныя шумомъ, глядѣли изъ оконъ на зрѣлище.

Въ среднемъ промежутокъ отъ перваго подготовительнаго упражненія до перваго написаннаго слова у четырехлѣтнихъ дѣтей колеблется между мѣсяцемъ и полутора мѣсяцами. У пятилѣтнихъ дѣтей онъ много короче, около мѣсяца; одинъ же изъ нашихъ питомцевъ научился писать *всѣ буквы алфавита* въ двадцать дней. Четырехлѣтнія дѣти, пробывъ въ школѣ мѣсяца два съ половиной, пишутъ любое слово подъ диктовку и могутъ приступить къ писанію чернилами въ тетради. Наши крошки обычно оказываются въ состояніи писать мѣсяца черезъ три, а черезъ шесть мѣсяцевъ пишутъ уже какъ ученики третьяго элементарнаго класса. Письмо—одна изъ самыхъ легкихъ и пріятныхъ побѣдъ ребенка.

Если бы взрослыя такъ легко научались, какъ дѣти до шести лѣтъ, было бы нетрудно бороться съ безграмотностью. Но на пути къ успѣху мы встрѣтили бы, вѣроятно, два важныхъ препятствія: вялость мускульнаго чувства и тѣ неисправимые дефекты членораздѣльной рѣчи, которые переходятъ въ писанную рѣчь. Я не дѣлала экспериментовъ въ этой области, но думаю, что за годъ безграмотные люди могли бы научиться не только писать, но и выражать свои мысли на графическомъ языкѣ (эпистолярное письмо).

Вотъ съ какой быстротой учатся наши дѣти; что касается качества письма, то они *пишутъ хорошо* съ первой минуты. *Форма* буквъ, красиво округленныхъ и правильныхъ, поражаетъ своимъ сходствомъ съ формой наждачныхъ образчиковъ. Съ красотой почерковъ нашихъ дѣтей не могутъ сравниться почерки учениковъ элементарныхъ школъ, *если они спеціально не упраж-*

нялись въ каллиграфіи. Я много изучала каллиграфію и знаю, какъ трудно заставить ученика въ двѣнадцать-тринадцать лѣтъ написать цѣлое слово, не отнимая пера отъ бумаги, если не считать немногихъ буквъ, этого требующихъ. Штрихи и палочки, которыми школьники исписываютъ тетради, ставятъ этому большія препятствія. А между тѣмъ наши малютки спонтанно и съ изумительной увѣренностью пишутъ цѣлыя слова, не отнимая пера отъ бумаги, сохраняя идеальный параллелизмъ буквъ и одинаковое разстояніе между ними. При видѣ ихъ письма не одинъ нашъ посѣтитель восклицаетъ: «Я бы никогда этому не повѣрилъ, если бы не видѣлъ своими глазами!»

И въ самомъ дѣлѣ *каллиграфія*—это *высшій предметъ обученія*, необходимый для *исправленія* дефектовъ, уже пріобрѣтенныхъ и укрѣпившихся. Это работа долгая и трудная, ибо ребенокъ, видя образчикъ, долженъ слѣдовать *движеніямъ*, необходимымъ для воспроизведенія его, а здѣсь между зрительнымъ ощущеніемъ и соотвѣтствующимъ ему движеніемъ *прямой связи* не существуетъ. Каллиграфія слишкомъ часто преподается въ такомъ возрастѣ, когда всѣ дефекты уже утвердились, и физіологическій періодъ *работы мускульной памяти* уже миновалъ.

Мы же непосредственно подготовляемъ ребенка не только къ письму, но и къ *каллиграфіи*, обращая много вниманія на *красоту формы* (дѣти ощупываютъ каллиграфическія буквы) и на *плавность* письма (этому служатъ упражненія въ штриховкѣ фигуръ).

Чтеніе.

Дидактическій матеріалъ. Карточки или бумажные билетики, надписанные каллиграфическими курсивомъ—буквы высотою въ сантиметръ; и самыя разнообразныя игрушки.

Опытъ научилъ меня рѣзко различать *письмо* и *чтеніе* и убѣдилъ меня въ томъ, что эти два акта *совершенно не одновременны*. Вопреки общепринятому взгляду, письмо *предшествуетъ* чтенію. Я не считаю чтеніемъ *пробу*, которую дѣлаетъ ребенокъ,

провѣряя написанное имъ слово. Онъ просто переводитъ знаки въ звуки, какъ прежде переводилъ звуки въ значки. При этой провѣркѣ онъ уже знаетъ слово, которое повторялъ про себя во время написанія. Я же разумѣю подъ чтеніемъ *интерпретацію* понятій по писаннымъ значкамъ.

Ребенокъ, который не слыхалъ, какъ слово произносится, но узналъ его, увидѣвъ на столѣ составленнымъ изъ картонныхъ буквъ, и можетъ сказать, что оно значитъ,—такой ребенокъ, по моему, *читаетъ*. Слово, которое онъ читаетъ, стоитъ въ такомъ же отношеніи къ письменной рѣчи, какъ слово, которое онъ пишетъ, къ членораздѣльной рѣчи; и то и другое помогаетъ *воспринимать* рѣчь, направленную къ нему другими. Поэтому, пока ребенокъ не воспринимаетъ понятій при помощи писанныхъ словъ, онъ *не читаетъ*.

Если хотите, можно сказать, письмо—это фактъ, въ которомъ преобладаютъ психомоторные механизмы; въ чтеніе уже привходитъ работа чисто интеллектуальнаго свойства. Ясное дѣло, что нашъ методъ письма подготовляетъ къ чтенію, и притомъ почти незамѣтнымъ образомъ. Въ самомъ дѣлѣ, письмо пріучаетъ ребенка механически истолковывать сочетаніе буквъ, изъ которыхъ составлено слово. Разъ питомецъ нашей школы умѣетъ писать, значитъ, онъ умѣетъ *прочитыватъ звуки*, изъ которыхъ составлено слово. Надо, однако, помнить, что когда ребенокъ составляетъ слово изъ подвижныхъ буквъ или когда онъ пишетъ, онъ имѣетъ *время подумать* надъ значками, которые выбираетъ для составленія слова. Для того, чтобы написать слово, требуется гораздо больше времени, чѣмъ для прочтенія того же слова.

Когда ребенку, *умѣющему писать*, показываютъ слово, которое онъ долженъ истолковать путемъ чтенія, онъ долго молчитъ и обыкновенно прочитываетъ составляющіе звуки съ такой же медленностью, съ какой онъ бы ихъ написалъ. Но *смыслъ* слова становится очевиднымъ только тогда, когда оно произнесено ясно и съ фонетическимъ удареніемъ. Но для того, чтобы правильно поставить удареніе, ребенокъ долженъ *узнать* слово, т.-е. усвоить понятіе, этимъ словомъ выражаемое.

Для того, чтобъ онъ читалъ, необходимо участіе высшей умственной дѣятельности.

Въ силу сказаннаго я веду упражненія въ чтеніи нижеслѣдующимъ образомъ, — причемъ совершенно отказываюсь отъ помощи азбуки. Я приготовляю билетики или карточки изъ обыкновенной писчей бумаги. На каждой карточкѣ пишу отчетливымъ курсивомъ, высотой въ сантиметръ, какія-нибудь общеизвѣстныя слова,—слова, уже многократно произносившіяся дѣтьми и соотвѣтствующія предметамъ, имъ хорошо знакомымъ (напр., «мама») или имѣющимся у насъ. Если слово относится къ предмету, находящемуся передъ ребенкомъ, я подношу предметъ къ его глазамъ, чтобъ облегчить ему интерпретацію слова. Скажу кстати, что въ большинствѣ случаевъ я пользуюсь при этомъ игрушками, которыхъ въ Домахъ ребенка большой запасъ. Сюда относится, напр., игрушечная мебель, кукольные домики, мячи, куклы, деревья, стада барашковъ или другихъ животныхъ, оловянные солдатики и т. п. фигурки, желѣзныя дороги, фабрички и т. п. Въ одномъ Домѣ ребенка имѣется запасъ превосходныхъ плодовъ изъ глины, вылѣпленныхъ однимъ художникомъ.

Если письмо даетъ возможность исправлять или, лучше сказать, направлять и совершенствовать механизмъ членораздѣльной рѣчи ребенка, то чтеніе облегчаетъ развитіе понятій и ставитъ ихъ въ связь съ развитіемъ рѣчи. Словомъ, письмо содѣйствуетъ выработкѣ физіологическаго языка, а чтеніе содѣйствуетъ выработкѣ языка соціальнаго.

Итакъ, какъ я уже говорила, мы начинаемъ съ номенклатуры, т.-е. съ чтенія названій предметовъ, имѣющихся налицо или хорошо извѣстныхъ дѣтямъ.

Надъ тѣмъ, съ какого слова начать, съ *труднаго* или съ *легкаго*, задумываться намъ не приходится: ребенокъ уже умѣетъ *прочесть всякое слово, составленное изъ звуковъ*. Я заставляю ребенка медленно перевести написанное слово на языкъ звуковъ, и если этотъ переводъ правиленъ, ограничиваюсь только тѣмъ, что говорю: «быстрѣе». Ребенокъ второй разъ прочитываетъ

слово быстрѣе, часто все еще не понимая его. Тогда я повторяю: «Быстрѣе! Быстрѣе!» Онъ произноситъ все быстрѣе одну и ту же совокупность звуковъ и, наконецъ, слово озаряетъ его сознаніе: онъ *отгадалъ*. У него тогда такой видъ, словно онъ узналъ друга; по лицу его разливается выраженіе удовлетворенія, столь часто сіяющее въ глазахъ нашихъ крошекъ. Этимъ и заканчивается упражненіе въ чтеніи. Урокъ проходитъ очень быстро, ибо мы его даемъ лишь дѣтямъ, уже подготовленнымъ посредствомъ письма.

Воистину мы похоронили скучную и нелѣпую азбуку и тетради съ палочками!

Прочитавъ слово, ребенокъ кладетъ объяснительную карточку подъ предметъ, названіе котораго на ней написано, и упражненію конецъ. Научивъ такимъ образомъ ребенка скорѣй *понимать*, какое упражненіе отъ него требуется, чѣмъ читать на самомъ дѣлѣ, я изобрѣла нижеслѣдующую игру (цѣль ея— сдѣлать пріятными настоящія упражненія въ чтеніи, которыя приходится часто повторять, а самое чтеніе—быстрымъ и внятнымъ).

Игра для чтенія словъ.—Я раскладываю на большомъ столѣ множество разныхъ игрушекъ. Для каждой имѣется соотвѣтствующая карточка, на которой написано названіе игрушки. Эти карточки мы бросаемъ и смѣшиваемъ въ корзинкѣ, а дѣтямъ, умѣющимъ читать, даемъ поочереди вынимать билетики.

Каждый ребенокъ долженъ отнести билетикъ къ своему столику, спокойно развернуть его и прочесть про себя, не показывая окружающимъ. Потомъ онъ долженъ опять сложить его, сохранивъ тайну написаннаго на бумажкѣ слова. Со сложеннымъ билетикомъ въ рукахъ онъ подходитъ къ столу. Здѣсь онъ долженъ отчетливо произнести названіе игрушки и показать билетикъ директриссѣ, дабы она удостовѣрилась, то ли онъ прочелъ. Такимъ образомъ, билетикъ становится чѣмъ-то въ родѣ размѣнной монеты, которою ребенокъ покупаетъ на-

званную имъ игрушку. Если онъ произноситъ слово отчетливо и вѣрно указываетъ предметъ, директрисса позволяетъ ему взять игрушку и играть сколько угодно.

Давъ это продѣлать всѣмъ дѣтямъ поочередно, директрисса подзываетъ перваго ребенка и заставляетъ его вытянуть билетикъ изъ другой корзины. Этотъ билетикъ онъ прочитываетъ немедленно. На немъ оказывается написаннымъ имя товарища, еще не умѣющаго читать, и потому лишеннаго возможности получить игрушку. Прочитавъ имя, ребенокъ даетъ своему неграмотному товарищу игрушку, которою самъ игралъ. Мы учимъ дѣтей подавать игрушки вѣжливо и граціозно, сопровождая этотъ актъ поклономъ. Этимъ самымъ мы уничтожаемъ всякое подобіе классовыхъ различій и внушаемъ участливость къ тѣмъ, кто лишенъ нашихъ талантовъ.

Игра въ чтеніе удивительно хорошо привилась. Легко представить себѣ восторгъ бѣдныхъ дѣтей, когда имъ хоть на короткое время даютъ въ полное распоряженіе прекрасныя игрушки.

Но каково было мое изумленіе, когда дѣти, научившись читать билетики, *отказывались* брать игрушки! Они заявили, что не желаютъ тратить времени на игру, и съ какой-то *ненасытной жадностью* спѣшили тащить и читать билетики одинъ за другимъ! Я молча глядѣла на нихъ, пытаясь разгадать секретъ ихъ души, величіе которой такъ мало знала. И вдругъ меня осѣнила мысль, что они полюбили *знаніе*, а не глупую *игру;* это открытіе исполнило меня изумленія и заставило ярко почувствовать все величіе души человѣческой!

И вотъ мы убрали игрушки и стали исписывать сотни бумажекъ именами дѣтей, названіями городовъ и предметовъ, а также красокъ и качествъ, знакомыхъ дѣтямъ по упражненіямъ чувствъ. Эти бумажки мы клали въ открытые ящики, которые ставили въ такихъ мѣстахъ, чтобъ дѣти могли свободно ими пользоваться. Я ожидала, что ребячье непостоянство выдастъ себя наконецъ наклонностью бросаться отъ ящика къ ящику, но нѣтъ! Нашъ ребенокъ, передъ тѣмъ, какъ перейти къ другому ящику, основательно опоражнивалъ тотъ, который находился передъ

нимъ, обнаруживая буквально *ненасытную* жажду чтенія. Придя однажды въ училище, я увидѣла, что учительница позволила дѣтямъ вынести столики и стуль на террасу и ведетъ урокъ на открытомъ воздухѣ. Нѣкоторыя малютки играли на солнышкѣ, а другія усѣлись кружкомъ около столиковъ, на которыхъ лежали наждачныя и подвижныя буквы. Поодаль сидѣла директриса, держа на колѣняхъ длинную, узкую коробку съ исписанными бумажками, а вдоль коробки шевелились ручонки, выуживавшія любимые билетики. «Вы не повѣрите», промолвила директриса, обращаясь ко мнѣ, «но вотъ уже больше часа, какъ это началось, а они все еще не насытились!» Мы пробовали приносить дѣтямъ мячики и куклы, но безуспѣшно: очевидно, такіе пустяки не имѣли цѣны передъ восторгами знанія.

Видя столь изумительные результаты, я рѣшила провѣрить дѣтей печатнымъ шрифтомъ и предложила учительницѣ изобразить печатными буквами слова подъ писанными словами на карточкахъ. Но оказалось, что дѣти уже предупредили насъ! Въ залѣ висѣлъ календарь, на которомъ одни слова были напечатаны латинскимъ шрифтомъ, а другія готическимъ. Охваченные маніей читать, дѣти обратили вниманіе на этотъ календарь и, къ моему несказанному изумленію, научились читать не только латинскій, но и готическій шрифтъ!

Оставалось только дать имъ книгу, а я была увѣрена, что изъ тѣхъ, какія существуютъ, врядъ ли хоть одна годится для нашего метода.

Матери вскорѣ извлекли выгоду изъ успѣховъ своихъ дѣтей; мы стали находить въ карманахъ у иныхъ малютокъ клочки бумаги, на которыхъ имѣлись грубыя записи покупокъ: мука, хлѣбъ, соль и т. п. Оказывается, наши дѣти записывали порученія, когда матери посылали ихъ въ лавку! Другія матери сообщали намъ, что дѣти ихъ уже не бѣгаютъ по улицѣ, а останавливаются и читаютъ вывѣски на лавкахъ.

Одинъ четырехлѣтній мальчикъ, обучавшійся по нашему методу въ частномъ домѣ, поразилъ насъ слѣдующимъ. Отецъ ребенка, маркизъ и депутатъ, получалъ много писемъ. Онъ

зналъ, что его сына ужъ два мѣсяца обучаютъ упражненіями, облегчающими чтеніе и письмо, но мало обращалъ на это вниманія и мало вѣрилъ въ нашъ методъ. Въ одинъ прекрасный день, когда маркизъ сидѣлъ за чтеніемъ, а мальчикъ игралъ поблизости, вошла прислуга и положила на столъ кучу только что полученныхъ писемъ. Они привлекли вниманіе ребенка, который, беря письмо за письмомъ, сталъ громко прочитывать адресъ. Отцу это показалось чудомъ.

Что касается вопроса, какой срокъ нуженъ для того, чтобъ научиться читать и писать, опытъ нашъ показалъ, что отъ момента, когда ребенокъ началъ писать, переходъ отъ этой низшей стадіи графическаго языка къ высшей стадіи чтенія отнимаетъ въ среднемъ двѣ недѣли. Однако, *увѣренность* чтенія достигается гораздо позднѣе, чѣмъ совершенство письма. Въ большинствѣ случаевъ дѣти пишутъ отлично, но читаютъ посредственно.

Не всѣ дѣти одинаковы въ этомъ отношеніи; такъ какъ мы не только не принуждаемъ, но даже не просимъ ихъ дѣлать того, что имъ не желательно, то нѣкоторыя дѣти, *не выразивъ спонтаннаго желанія* учиться, оставлены нами въ покоѣ и не умѣютъ ни читать, ни писать.

Если старый методъ, насилующій волю ребенка и убивающій въ немъ непосредственность, не считаетъ грамоту *обязательной* ранѣе шести лѣтъ, то тѣмъ менѣе мы!

Покуда я не берусь судить, является ли періодъ полнаго развитія устной рѣчи во всѣхъ случаяхъ наиболѣе подходящимъ моментомъ для развитія графической рѣчи.

Во всякомъ случаѣ почти всѣ нормальныя дѣти, обучаемыя по нашему методу, начинаютъ писать въ четыре года, а въ пять они уже умѣютъ писать и читать нисколько не хуже дѣтей, окончившихъ первый элементарный классъ. Они готовы къ поступленію во второй элементарный классъ годомъ раньше того возраста, въ которомъ дѣтей принимаютъ въ первый.

Игра въ чтеніе фразъ. — Узнавъ, что мои дѣти уже умѣютъ читать печатный шрифтъ, друзья надарили мнѣ пре-

восходно иллюстрированныхъ книгъ, составившихъ ядро нашей библіотеки. Просмотрѣвъ эти книги—простыя сказки,—я убѣдилась, что дѣти не въ состояніи будутъ понять ихъ. Но учительницы, вполнѣ довольныя талантами своихъ питомцевъ, пытались доказать мнѣ, что я ошибаюсь: онѣ заставляли дѣтей читать при мнѣ и утверждали, что они читаютъ гораздо лучше дѣтей, окончившихъ второй элементарный классъ. Однако, я не далась въ обманъ и сама произвела два опыта. Во-первыхъ, я попросила учительницу разсказать дѣтямъ одну изъ сказокъ, и стала слѣдить, насколько непосредственно они ею заинтересуются. Уже послѣ первыхъ фразъ вниманіе дѣтей ослабѣло. Я *запретила* учительницѣ призывать къ порядку тѣхъ, которыя не слушаютъ, и въ классѣ мало-по-малу поднялся шумъ, ибо каждый изъ дѣтей, не желая слушать, вернулся къ своимъ обычнымъ занятіямъ.

Было очевидно, что дѣти, якобы *съ удовольствіемъ* читавшія эти книги, интересовались не ихъ содержаніемъ, но просто механизмомъ умѣнья, которое они пріобрѣли и которое заключалось въ томъ, что они переводили графическіе значки въ звуки слова, узнаннаго ими. И въ самомъ дѣлѣ, дѣти съ гораздо *меньшимъ постоянствомъ* читали книги, чѣмъ билетики, ибо въ книгахъ они встрѣчали много незнакомыхъ словъ.

Второй мой опытъ заключался въ томъ, что я заставила одного изъ дѣтей читать мнѣ книгу. Я не прерывала его чтенія пояснительными замѣчаніями, которыми учительница старается заставить ребенка слѣдить за нитью разсказа, вродѣ: «Остановись; ты понялъ? О чемъ ты читалъ? Ты говоришь, что мальчикъ поѣхалъ въ каретѣ? Не правда ли? Читай же хорошенько, помни» и т. п.

Я дала мальчику книгу, пріятельски усѣлась рядомъ съ нимъ и, когда онъ прочиталъ, спросила его серьезно и просто, какъ спросила бы друга: «Ты понялъ, что ты читалъ?» И онъ отвѣтилъ: «Нѣтъ». По его лицу видно было, что онъ ждетъ объясненія моей просьбы. И въ самомъ дѣлѣ, мысль, что при *чтеніи ряда словъ намъ сообщаются мысли другихъ людей*, была для

моихъ дѣтей однимъ изъ прекрасныхъ достиженій будущаго, новымъ источникомъ удивленія и радости.

Книга прибѣгаетъ къ *логическому языку*, а не къ механизму рѣчи. Прежде чѣмъ ребенокъ начнетъ понимать книгу и получать отъ нея удовольствіе, долженъ развиться его логическій языкъ. Между умѣньемъ читать слова и умѣньемъ улавливать смыслъ книги—такая же пропасть, какъ между умѣньемъ произносить слово и умѣньемъ произнести рѣчь.

Я бросила чтеніе книгъ и стала ждать.

Однажды на урокѣ бесѣды *четверо* дѣтей одновременно вскочили съ мѣста и съ радостными личиками подбѣжали къ черной доскѣ, на которой поочереди стали выводить фразы вродѣ того: «Какъ мы рады, что въ саду зацвѣло». Для меня это былъ великій сюрпризъ, и я была глубоко тронута. Эти дѣти спонтанно дошли до умѣнья составлять фразы, какъ раньше спонтанно писали первое слово. Механизмъ остался тотъ же и явленіе развилось логически. Когда назрѣло время, логическій членораздѣльный языкъ вызвалъ соотвѣтственный эксплозивный актъ письменной рѣчи.

Я поняла, что насталъ моментъ перейти къ *чтенію фразъ*. Я прибѣгла къ тому же средству, что и дѣти: т.-е. я написала на черной доскѣ: «Желаете ли вы мнѣ добра?» Дѣти медленно прочли эту фразу вслухъ, на мгновеніе умолкли, словно задумались, и затѣмъ воскликнули: «Да, да!» Тогда я написала: «Въ такомъ случаѣ ведите себя тихо и слѣдите за мною». Дѣти прочли фразу громко, чуть не крикомъ, но едва кончили, какъ водворилась торжественная тишина, нарушавшаяся только скрипомъ стульевъ, которые дѣти передвигали, чтобы усѣсться поудобнѣе.

Такъ между ними и мною установилось сообщеніе при помощи письменной рѣчи,—вещь чрезвычайно заинтересовавшая дѣтей. Мало-по-малу они *открыли* великое достоинство письма,—именно, что оно передаетъ мысль. Когда я начинала писать, они *трепетали* отъ нетерпѣнія понять, что я хочу высказать, не произнося словъ.

Въ самомъ дѣлѣ, *графическая* рѣчь не нуждается въ произнесеніи словъ. Все ея величіе можно понять только тогда, когда вполнѣ изолируешь ее отъ рѣчи устной.

За этимъ введеніемъ въ чтеніе, уже когда началась печатаніемъ эта книга, послѣдовала игра, сильно забавлявшая дѣтей. На бумажныхъ билетикахъ я писала длинныя фразы, описывавшія дѣйствія, которыхъ я требовала отъ дѣтей, напримѣръ: «Закрой оконныя ставни, открой переднюю дверь, потомъ повремени и сдѣлай все по прежнему»; «вѣжливо попроси восьмерыхъ твоихъ товарищей поставить стулья и стать двойной шеренгой по серединѣ комнаты, потомъ заставь ихъ пройтись впередъ и взадъ на цыпочкахъ безъ всякаго шума»; «попроси троихъ изъ твоихъ товарищей, которые хорошо поютъ, выйти на середину комнаты, поставь ихъ рядышкомъ и спой съ ними пѣсню, которую выберешь самъ», и т. д., и т. д.

Едва я кончала писать, какъ дѣти хватали билетики и, сѣвъ на свои мѣста, самостоятельно прочитывали ихъ съ напряженнымъ вниманіемъ, соблюдая *полнѣйшую тишину*. Я ихъ спрашивала: «Вы поняли?»—«Да, да!»—«Тогда сдѣлайте, что говоритъ билетикъ», требовала я и, къ своему удовольствію, убѣдилась, что дѣти быстро и въ точности исполняютъ заданную имъ задачу. Въ комнатѣ закипѣлъ новый родъ дѣятельности, движеніе новаго порядка. Одни дѣти затворяли ставни и потомъ отворяли ихъ; другія заставляли товарищей бѣгать на цыпочкахъ или пѣть; третьи писали на черной доскѣ или вынимали вещицы изъ шкапчиковъ. Изумленіе, любопытство вызвали всеобщую тишину, и урокъ протекалъ въ атмосферѣ самаго напряженнаго интереса. Казалось изъ меня исходила какая-то волшебная сила, стимулировавшая дѣятельность, дотолѣ неизвѣстную. Эта волшебная сила была писанная рѣчь,—величайшее завоеваніе цивилизаціи.

И какъ глубоко дѣти поняли все ея огромное значеніе! Когда я уходила, они окружили меня съ выраженіями любви и благодарности, и все твердили: «Спасибо! Спасибо! Спасибо за урокъ!»

Эта игра стала у насъ одной изъ самыхъ любимыхъ. Вначалѣ

мы водворяемъ глубокую тишину, потомъ показываемъ корзинку со сложенными бумажками, на каждой изъ которыхъ написана фраза, излагающая требуемое дѣйствіе.

Дѣти, уже умѣющія читать, вынимаютъ бумажку и *въ умѣ* разъ или два прочитываютъ ее, пока не увѣрятся, что поняли хорошо. Потомъ они отдаютъ бумажку директрисѣ и начинаютъ исполнять требуемое на ней дѣйствіе. Такъ какъ многія дѣйствія требуютъ помощи другихъ дѣтей, не умѣющихъ читать, а другія требуютъ матеріаловъ и работы, то у насъ закипаетъ общая дѣятельность, при совершенномъ порядкѣ, и тишина нарушается лишь легкимъ топотомъ бѣгущихъ ножекъ и голосами поющихъ дѣтей. Вотъ неожиданное откровеніе спонтанной дисциплины!

Опытъ показалъ намъ, что *составленіе* фразъ должно *предшествовать логическому чтенію*, какъ письмо предшествовало чтенію словъ. Этотъ же опытъ показалъ намъ, что если чтеніе должно внушать ребенку понятія, то оно должно быть *умственнымъ*, чтеніемъ про себя, а не вслухъ.

Чтеніе вслухъ есть упражненіе двухъ механизмовъ рѣчи, членораздѣльнаго и письменнаго, и поэтому усложняетъ задачу. Кому же не извѣстно, что и взрослый, передъ тѣмъ, какъ публично читать статью, долженъ ознакомиться съ ея содержаніемъ. Чтеніе вслухъ—одно изъ самыхъ трудныхъ интеллектуальныхъ дѣйствій. Поэтому дѣти, *начиная* читать въ смыслѣ интерпретаціи мысли, *должны читать про себя*. Письменная рѣчь должна быть изолирована отъ членораздѣльной, чтобы возвыситься до логической мысли. Вѣдь она представляетъ собою языкъ, *передающій мысль на разстояніе*, въ то время какъ чувства и мускульные механизмы безмолвствуютъ. Это спиритуализованный языкъ, приводящій въ общеніе между собою людей на всемъ земномъ шарѣ.

* * *

Разъ воспитаніе достигло такого уровня въ Домахъ ребенка, то прямымъ логическимъ послѣдствіемъ должна быть реформа всего порядка элементарной школы.

Въ нашу задачу не входитъ обсужденіе вопроса, какъ реформировать низшіе классы элементарныхъ школъ согласно нашему методу; довольно будетъ сказать, что *первый элементарный классъ* вполнѣ замѣняется обученіемъ младенцевъ по нашей программѣ.

Слѣдовательно, въ будущемъ элементарныя школы будутъ принимать дѣтей вродѣ нашихъ, умѣющихъ читать и писать; умѣющихъ за собою присмотрѣть; умѣющихъ одѣваться, раз-

Vogliamo augurare
la buona Pasqua all'in=
gegnere Edoardo Talamo
e alla principessa Maria!

(Писано перомъ 5-лѣтней дѣвочкой).

дѣваться и умываться какъ слѣдуетъ; дѣтей, знакомыхъ съ правилами хорошаго поведенія и вѣжливости и вполнѣ дисциплинированныхъ въ высокомъ смыслѣ этого слова; дѣтей, которыя развились и растутъ въ свободѣ; дѣтей, которыя не только вполнѣ владѣютъ членораздѣльной рѣчью, но въ начальной степени и графическимъ языкомъ, и которыя начинаютъ упражняться въ логической рѣчи.

Такія дѣти произносятъ слова отчетливо, пишутъ твердой рукой и въ движеніяхъ полны граціи; они представители человѣчества, выросшаго въ культѣ красоты, младенческій фазисъ побѣдоноснаго человѣчества—ибо они разумные и терпѣливые наблюдатели среды, и форма ихъ интеллектуальной свободы—даръ спонтаннаго, непосредственнаго сужденія.

Для такихъ дѣтей слѣдовало бы основать элементарную школу, достойную принять ихъ и вывести на широкую дорогу жизни и гражданственности—школу, вѣрную все тѣмъ же воспитательнымъ началамъ уваженія къ свободѣ ребенка и къ его непосредственнымъ проявленіямъ: началамъ, подъ вліяніемъ которыхъ складывается личность этихъ маленькихъ людей.

Рѣчь у дѣтей.

Графическій языкъ, обнимающій *диктантъ* и *чтеніе*, заключаетъ въ себѣ членораздѣльную рѣчь во всей полнотѣ ея механизма (слуховые пути, центральные пути, моторные пути); и въ зависимости отъ развитія, которому даетъ толчокъ мой методъ, въ существенной мѣрѣ опирается на членораздѣльную рѣчь.

Поэтому графическій языкъ или письменную рѣчь можно разсматривать съ двухъ точекъ зрѣнія.

a) Съ точки зрѣнія пріобрѣтенія *новаго* языка огромнаго соціальнаго значенія вдобавокъ къ членораздѣльному языку дикаря; это культурное значеніе и признается за письменной рѣчью, которой обучаютъ въ школахъ безотносительно къ рѣчи устной, только въ видахъ снабженія члена общества необходимымъ орудіемъ для его сношеній съ ближними.

b) Съ точки зрѣнія связи между графической и членораздѣльной рѣчью и возможности утилизировать письменную рѣчь для усовершенствованія устной: этотъ новый пунктъ я хотѣла бы подчеркнуть, ибо онъ придаетъ письменной рѣчи *физіологическое значеніе*.

Сверхъ того, поскольку устная рѣчь является одновременно и *естественной функціей* человѣка, и орудіемъ, которое онъ утилизируетъ для общественныхъ цѣлей, по стольку же письменная рѣчь въ своемъ *складѣ* можетъ разсматриваться какъ органическая совокупность новыхъ механизмовъ, устанавливающихся въ первной системѣ какъ орудіе, полезное для соціальныхъ цѣлей.

Короче говоря, вопросъ въ томъ, чтобы дать графической рѣчи не только физіологическую цѣнность, но и *періодъ развитія*, независимаго отъ высокихъ задачъ, которыя ей предстоитъ выполнить впослѣдствіи.

Мнѣ кажется, что графическая рѣчь въ началѣ сопряжена съ затрудненіями не только потому, что раньше ее изучали нераціональными пріемами, но и потому, что мы навязали ей съ первой минуты высокую функцію наученія *письменному языку*, который столѣтіями складывался и совершенствовался у цивилизованныхъ народовъ.

Подумать только, какъ нераціональны были наши пріемы! Мы анализировали не физіологическій актъ, необходимый для воспроизведенія знаковъ алфавита, а самые графическіе знаки; мы забывали о томъ, что графическій знакъ трудно изобразить, ибо зрительные образы значка не находятся въ наслѣдственной связи съ моторными представленіями, необходимыми для ихъ воспроизведенія въ той связи, которая, напримѣръ, существуетъ между слуховымъ образомъ слова и моторнымъ механизмомъ членораздѣльной рѣчи. Поэтому намъ всегда будетъ трудно вызвать моторный актъ, если мы еще не заучили необходимаго для этого движенія. Представленіе не можетъ *прямо* дѣйствовать на двигательные нервы, особенно, если это представленіе не полно и не способно вызвать чувство, возбуждающее волю.

Такъ, напримѣръ, разлагая письмо на *палочки* и на *кривыя*, мы показываемъ ребенку значекъ, не имѣющій смысла; поэтому значекъ его не интересуетъ, и показываніе его не можетъ вызвать спонтаннаго двигательнаго импульса. Этотъ искусственный актъ вызывалъ усиліе воли, которое быстро истощало ребенка, что и сказывалось въ немъ утомленіемъ и скукой. Это усиліе осложнялось еще усиліемъ вызвать ассоціацію, координирующую движенія, необходимыя для держанія орудія письма и управленія имъ.

Эти усилія имѣли результатомъ *депрессію* и несовершенный, неправильный почеркъ, который учителя поправляли, еще болѣе

обезкураживая ребенка постоянной критикой его ошибокъ и неумѣлости. Такимъ образомъ, съ одной стороны заставляя ребенка сдѣлать усиліе, учитель съ другой стороны скорѣе глушилъ, чѣмъ оживлялъ его психическія силы.

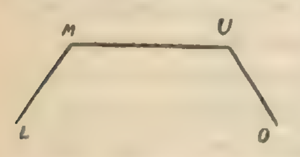
Несмотря на столь ошибочный путь, графическій языкъ, пріобрѣтаемый съ такимъ трудомъ, все же приходилось *немедленно* утилизировать для соціальныхъ цѣлей; несовершенный, незрѣлый, онъ долженъ былъ участвовать въ *синтаксическомъ построеніи рѣчи* и въ работѣ высшихъ психическихъ центровъ.

Не надо забывать, что въ природѣ устная рѣчь развивается постепенно; она уже готова въ *словахъ*, когда высшіе психическіе центры утилизируютъ эти слова въ томъ, что Куссмауль называетъ *дикторіумомъ*, т.-е. въ грамматико-синтаксическомъ образованіи языка, необходимомъ для выраженія сложныхъ понятій, языка *логически мыслящаго разума*.

Короче говоря, механизмъ рѣчи необходимо предшествуетъ тѣмъ высшимъ формамъ психической дѣятельности, которымъ предстоитъ *утилизировать* ее.

Слѣдовательно, въ развитіи рѣчи наблюдаются два періода: низшій періодъ, подготовляющій нервные пути и центральные механизмы, приводящіе въ связь чувственные пути съ путями двигательными; и высшій періодъ, опредѣляемый высшей психической дѣятельностью, которая *проявляется вовнѣ* при посредствѣ заранѣе установившихся механизмовъ рѣчи.

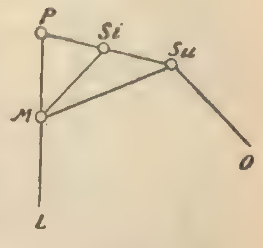
Такъ, напримѣръ, въ схемѣ механизма членораздѣльной рѣчи, данной Куссмаулемъ, мы прежде всего должны отмѣтить



родъ діастальтической мозговой дуги, изображающей чистый механизмъ рѣчи, которая устанавливается при первомъ образованіи устной рѣчи. Пусть *O* будетъ ухо, а *L* — моторные органы рѣчи, взятые въ цѣломъ и здѣсь представленные языкомъ, *U*—слуховые центры, а *M*—двигательные центры. Пути *OU* и *ML* суть периферическіе пути, изъ которыхъ одинъ центро-

стремительный, а другой центробѣжный, а путь *UM* есть междуцентровый путь ассоціаціи.

Центръ *U*, въ которомъ сосредоточиваются зрительные образы словъ, опять можно, согласно нижеслѣдующей схемѣ, подраздѣлить на звуки (*SU*), слоги (*SI*) и слова (*P*).



Что частичные центры для звуковъ и для слоговъ могутъ образоваться въ дѣйствительности, повидимому, доказывается патологіей рѣчи, ибо въ нѣкоторыхъ формахъ центро-сенсорной дисфазіи больной въ состояніи произносить только звуки или, въ крайнемъ случаѣ, звуки и слоги.

Очень юныя дѣти вначалѣ также весьма чувствительны къ простымъ звукамъ рѣчи, которыми матери ихъ ласкаютъ или обращаютъ вниманіе на окружающее; позднѣе уже ребенокъ проявляетъ чувствительность къ слогамъ, которыми мать также забавляетъ его, произнося, напримѣръ: *ба-ба*, *бу-бу*.

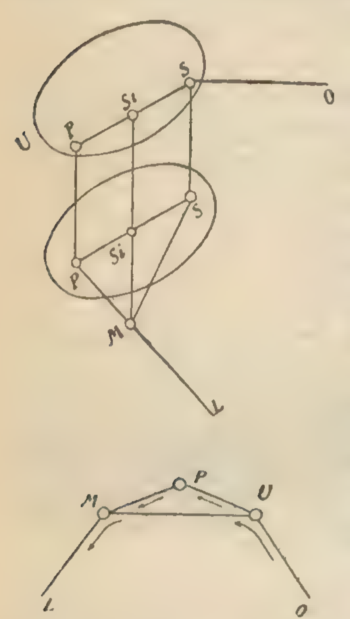
Наконецъ, вниманіе ребенка начинаютъ привлекать простыя слова, въ большинствѣ случаевъ двусложныя.

Но то же самое можетъ повторяться и для моторныхъ центровъ; ребенокъ вначалѣ произноситъ простые или двойные звуки, какъ, напримѣръ, *bl*, *gl*, *cl*, приводящіе матерей въ восторгъ; затѣмъ ребенокъ начинаетъ произносить отчетливо слоги *ga*, *ba*, и потомъ уже двусложныя слова, обычно съ губными согласными: *мама*, *баба*.

Мы сказали, что устная рѣчь начинается у ребенка тогда, когда слово, произнесенное имъ, выражаетъ понятіе; когда онъ, напримѣръ, увидѣвъ мать и узнавъ ее, говоритъ: «*мама*»; завидѣвъ собаку, говоритъ: «*бака*»; завидѣвъ хлѣбъ, начинаетъ просить: «*паппа*».

Итакъ мы считаемъ, что *рѣчь началась*, когда она сложилась въ отношеніи къ воспріятіямъ; но рѣчь эта сама по себѣ въ своемъ психомоторномъ механизмѣ еще вполнѣ зачаточна.

Другими словами, когда надъ діастальтической дугой, гдѣ механическое образованіе языка протекаетъ еще безсознательно, имѣетъ мѣсто узнаваніе слова, т.-е. слово воспринимается и ассоціируется съ предметомъ, который оно представляетъ,—тогда можно считать, что ребенокъ началъ говорить.



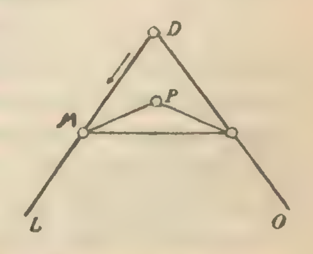
Позднѣе на этомъ уровнѣ рѣчь продолжаетъ совершенствоваться по мѣрѣ того, какъ слухъ улавливаетъ все болѣе сложные звуки словъ, и психомоторные пути становятся болѣе проходимыми для сочлененія словъ.

Вотъ первая стадія устной рѣчи, которая имѣетъ свое начало и свое особое развитіе и, путемъ воспріятій, ведетъ къ *усовершенствованію* первобытнаго механизма самого языка; именно на этой стадіи складывается то, что мы называемъ *членораздѣльной рѣчью*, которая позднѣе, у взрослаго человѣка, станетъ средствомъ выраженія его мыслей и которую взрослому будетъ чрезвычайно трудно усовершенствовать или исправить, разъ она уже сложится. Нерѣдко высокому культурному развитію сопутствуетъ несовершенная членораздѣльная рѣчь, препятствующая эстетическому выраженію мыслей человѣка.

Развитіе членораздѣльной рѣчи совершается въ періодъ между двумя и семью годами; это возрастъ *воспріятій*, въ которомъ вниманіе ребенка самопроизвольно направляется на внѣшніе предметы, а память отличается особенной цѣпкостью. Это также возрастъ *подвижности*, въ которомъ всѣ психомоторные пути становятся легко проходимыми и складываются мускульные механизмы. Въ этотъ періодъ жизни, благодаря таинственной

связи между слуховыми путями и моторными путями устной рѣчи, кажется, что слуховыя воспріятія обладаютъ даромъ прямо *вызывать* сложныя движенія членораздѣльной рѣчи, которыя инстинктивно возникаютъ послѣ такихъ стимуловъ, словно просыпаясь отъ наслѣдственнаго сна. Только въ этомъ возрастѣ возможно пріобрѣтеніе всѣхъ характерныхъ модуляцій, которыя начинаютъ складываться позднѣе. Слова родного языка произносятся такъ хорошо потому, что они складывались въ періодъ младенчества; взрослые же, учась новому языку, вносятъ свои недостатки, столь характерные для рѣчи чужеземца; только дѣти, учившіяся до семи лѣтъ одновременно разнымъ языкамъ, въ состояніи воспринимать и воспроизводить характерныя особенности акцента и произношенія. По этой же причинѣ *дефекты*, пріобрѣтаемые въ дѣтствѣ, какъ, напримѣръ, діалектическіе дефекты или дефекты, возникающіе благодаря дурнымъ привычкамъ, у взрослыхъ становятся неустранимыми.

То, что развивается позднѣе, *высшая рѣчь*, *дикторіумъ*, беретъ начало уже не въ механизмѣ рѣчи, но въ умственномъ развитіи, которому служитъ и механическая рѣчь. Какъ членораздѣльная рѣчь развивается путемъ упражненій ея механизмовъ и обогащается воспріятіями, такъ и *дикторіумъ* развивается вмѣстѣ съ синтаксисомъ и обогащается *умственнымъ развитіемъ*. Обращаясь къ схемѣ рѣчи, мы видимъ, что надъ дугой, опредѣляющей низшую рѣчь, устанавливается *дикторіумъ* D, отъ котораго теперь идутъ двигательные импульсы слова, складывающагося какъ *устная рѣчь*, способная обнаруживать мысль надѣленнаго разумомъ человѣка; эта рѣчь постепенно будетъ обогащаться умственной культурой и совершенствоваться грамматическимъ изученіемъ синтаксиса.



До послѣдняго времени господствовалъ предразсудокъ, будто письменная рѣчь должна входить въ развитіе дикторіума только, какъ образовательное средство, облегчающее грамматическій

анализъ и построеніе языка. Такъ какъ сказанное слово «вылетѣло», то считается, что умственное развитіе прогрессируетъ только при содѣйствіи языка устойчиваго, активнаго и поддающагося анализу, какъ языкъ графическій.

Но, если мы считаемъ графическій языкъ драгоцѣннымъ и прямо необходимымъ орудіемъ умственнаго воспитанія по той причинѣ, что онъ *закрѣпляетъ мысли* людей и дѣлаетъ возможнымъ ихъ анализъ и усвоеніе изъ книгъ, въ которыхъ онѣ начертаны неизгладимыми письменами, позволяющими анализировать синтаксическій строй языка, — почему бы намъ не признать, что онъ *полезенъ* и въ болѣе скромномъ дѣлѣ *закрѣпленія словъ*, соотвѣтствующихъ воспріятіямъ, и анализа составляющихъ ихъ звуковъ?

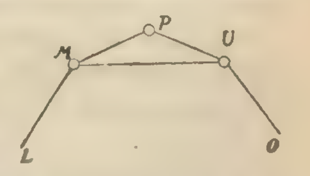
Зараженные педагогическимъ предразсудкомъ, мы не въ состояніи отдѣлить идею графическаго языка отъ идеи функціи, которую до этихъ поръ заставляли его исполнять; намъ думается, что мы, преподавая этотъ языкъ дѣтямъ, находящимся еще въ возрастѣ простыхъ воспріятій и подвижности, совершаемъ серьезную психологическую и педагогическую ошибку.

Отрѣшимся же отъ этого предразсудка и попробуемъ разсмотрѣть графическій языкъ, взятый самъ по себѣ, попробуемъ возсоздать его психо физіологическій механизмъ. Онъ гораздо проще психофизіологическаго механизма членораздѣльной рѣчи и гораздо непосредственнѣе поддается воспитанію.

Письмо въ особенности оказывается изумительно легкимъ дѣломъ. Возьмемъ, напримѣръ, письмо *подъ диктовку*,—вотъ полная параллель къ устной рѣчи, ибо здѣсь *моторный* актъ долженъ соотвѣтствовать *слышимому* слову. Правда, здѣсь не существуетъ таинственной преемственной связи между словомъ услышаннымъ и членораздѣльнымъ словомъ; но движенія письма гораздо проще движеній, необходимыхъ для произнесенія словъ, и выполняются они грубыми внѣшними мускулами, *на которые мы можемъ дѣйствовать непосредственно*, устанавливая проходимость двигательныхъ путей и психо-мускульные механизмы.

Это самое и дѣлаетъ мой методъ, *непосредственно подготовляющій движенія*, психо-моторный импульсъ слышимой рѣчи *застаетъ уже подготовленными двигательные пути* и эксплозивно, взрывомъ, проявляется въ актѣ письма.

Дѣйствительное затрудненіе здѣсь *въ интерпретаціи* графическаго *знака*; но надо помнить, что дѣти находятся въ *возрастѣ воспріятія*, когда ощущенія и память, какъ и примитивныя ассоціаціи, составляютъ характерный придатокъ естественнаго развитія. Притомъ наши дѣти уже подготовлены разнообразными упражненіями чувствъ и методическимъ конструированіемъ идей и умственныхъ ассоціацій къ воспріятію графическихъ знаковъ; своеобразное наслѣдіе воспринятыхъ идей даетъ матеріалъ языку, находящемуся въ процессѣ развитія. Ребенокъ, который узнаетъ треугольникъ и называетъ его треугольникомъ, можетъ узнать букву *s* и назвать ее звукомъ *s*. Не очевидно ли это?



Не буду говорить о преждевременности обученія; отрѣшась отъ предубѣжденій, обратимся къ опыту, который показываетъ, что дѣти дѣйствительно безъ усилій, съ явными знаками удовольствія приступаютъ къ распознаванію графическихъ значковъ, которые мы имъ предъявляемъ какъ предметы.

Сдѣлавъ эту оговорку, разсмотримъ соотношеніе механизмовъ двухъ видовъ рѣчи.

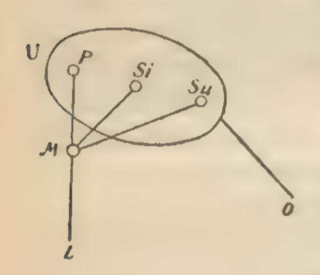
Ребенокъ въ три-четыре года, по нашему плану, давно уже началъ практиковать членораздѣльную рѣчь. Но онъ находится въ томъ періодѣ, когда *механизмъ членораздѣльной рѣчи совершенствуется*; это—періодъ, одновременный съ тѣмъ, въ который онъ пріобрѣтаетъ содержаніе языка съ наслѣдіемъ воспріятій.

Быть-можетъ, ребенокъ и не разслышалъ хорошо во всѣхъ составныхъ частяхъ словъ, произносимыхъ при немъ, а если онъ и слышалъ ихъ полностью, они могли быть дурно произнесены и оставить неправильное слуховое воспріятіе. Надо, чтобы ребенокъ, упражняя моторные пути членораздѣльной

рѣчи, въ точности установилъ движенія, необходимыя для правильнаго сочлененія словъ, *пока не миновалъ* періодъ легкаго моторнаго приспособленія и дефекты не стали неисправимыми благодаря закрѣпленію неправильныхъ механизмовъ.

Для этой цѣли необходимъ *анализъ рѣчи*. Какъ мы, желая усовершенствовать языкъ, сперва сажаемъ дѣтей за сочиненія, а потомъ переходимъ къ грамматическому анализу, и, желая усовершенствовать слогъ, учимъ грамотно писать, а потомъ анализируемъ стиль, такъ точно для усовершенствованія рѣчи прежде всего необходимо, чтобы рѣчь *существовала*; лишь послѣ этого можно приступить къ ея анализу. И потому, когда ребенокъ *говоритъ*,—еще до полнаго развитія рѣчи и закрѣпленія ея механизмовъ,—нужно анализировать ее, чтобы усовершенствовать.

И какъ грамматика и стилистика немыслимы въ одной устной рѣчи, а требуютъ участія и письменной, закрѣпляющей для глаза предложенія, подлежащія разбору, такъ обстоитъ дѣло и въ рѣчи. Анализъ чего-нибудь текучаго невозможенъ.



Рѣчь должна *матеріализироваться* и стать устойчивой. Вотъ почему необходимо слово написать или изобразить графическими знаками.

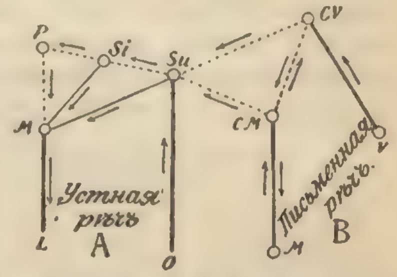
Въ третій періодъ моего метода обученія письму, т.-е. въ составленіе фразъ, входитъ *анализъ слова* не только въ значкахъ, но и въ составляющихъ его звукахъ; значки—переводъ звуковъ. Другими словами, ребенокъ разбиваетъ на звуки и слоги *слово*, которое онъ воспринимаетъ цѣликомъ.

Рекомендую обратить вниманіе на слѣдующую діаграмму, изображающую взаимоотношеніе механизмовъ письма и членораздѣльной рѣчи.

Въ то время, какъ въ развитіи устной рѣчи звукъ, составляющій слово, можетъ быть воспринятъ не вполнѣ, здѣсь, въ ознакомленіи съ графическимъ знакомъ, соотвѣтствующимъ

звуку, путемъ показыванія наждачной буквы и *отчетливаго* ея произнесенія (причемъ ребенокъ долженъ ее *осмотрѣть* и *ощупать*), не только *ясно* закрѣпляется воспріятіе услышаннаго звука, но оно еще ассоціируется съ двумя другими: съ центромоторнымъ и центрозрительнымъ воспріятіями письменнаго знака.

Треугольники *CV*, *CM*, *Su* изображаютъ ассоціаціи трехъ ощущеній въ связи съ анализомъ слова.



Периферическіе пути означены толстыми линіями; центральные пути ассоціаціи — пунктиромъ; а пути ассоціаціи въ отношеніи къ развитію слышимой рѣчи—тонкими линіями.

O—**ухо;** *Su*—**слуховой центръ звуковъ;** *Si*—**слуховой центръ слоговъ;** *P*—**слуховой центръ словъ;** *M*—**моторный центръ членораздѣльной рѣчи;** *L*—**внѣшній органъ членораздѣльной рѣчи (языкъ);** *Ma*—**внѣшніе органы письма (рука);** *CM*—**двигательный центръ письма;** *CV*—**зрительный центръ графическихъ знаковъ;** *V*—**органъ зрѣнія.**

Когда ребенку показываютъ букву, заставляя и ощупать и осмотрѣть ее, и произнося ее при этомъ, то начинаютъ дѣйствовать центростремительные пути *OSu*, *Ma*, *CM*, *Su*, *V*, *CV*, *Su*, а когда ребенка заставляютъ назвать букву въ отдѣльности или въ сопровожденіи гласной, то внѣшній стимулъ идетъ въ *V* и проходитъ по путямъ *V*, *CV*, *Su*, *M L* и путямъ *V*, *CV*, *Su*, *Si*, *M*, *L*.

Когда мы установили эти пути ассоціаціи, давъ зрительные стимулы въ образѣ графическаго знака, можно вызвать соотвѣтствующія движенія членораздѣльной рѣчи и изучить ихъ поочередно съ точки зрѣнія ихъ дефектовъ. Сохраняя же зрительный стимулъ графическаго знака, вызывающій артикуляцію и сопровождающійся слуховымъ стимуломъ соотвѣтствующаго *звука*, произносимаго учителемъ, можно совершенствовать ихъ артикуляцію; эта артикуляція по природнымъ условіямъ связана со слышимой рѣчью, т.-е. при звукахъ, вызванныхъ зрительнымъ стимуломъ, и при повтореніи соотвѣтственныхъ дви-

женій органовъ рѣчи слуховой стимулъ, вводимый въ упражненіе, способствуетъ совершенствованію произношенія одиночныхъ или сложныхъ звуковъ, составляющихъ устное слово.

Когда ребенокъ позднѣе пишетъ подъ диктовку, переводя на языкъ знаковъ звуки рѣчи, онъ *разлагаетъ* услышанное имъ слово на отдѣльные звуки, переводя ихъ въ графическія движенія по путямъ, уже сдѣлавшимся проходимыми благодаря соотвѣтственнымъ мускульнымъ ощущеніямъ.

Дефекты рѣчи, обусловленные недостатками воспитанія.

Дефекты и несовершенства рѣчи отчасти объясняются органическими причинами, т.-е. неправильностями или патологическими измѣненіями въ нервной системѣ; отчасти же они находятся въ связи съ функціональными дефектами, пріобрѣтаемыми въ періодъ образованія языка, и заключаются въ неправильномъ произношеніи звуковъ, составляющихъ устную рѣчь. Эти ошибки усваиваются ребенкомъ, который слышитъ слова, несовершенно произносимыя, т.-е. слышитъ *дурную рѣчь*. Къ этой категоріи относятся діалектическіе акценты, но могутъ сюда входить и порочныя привычки, закрѣпляющія у ребенка природные дефекты младенческаго возраста, или же у него появляются дефекты благодаря подражанію языку, на которомъ говорятъ взрослые, окружающіе его въ дѣтствѣ.

Нормальные дефекты дѣтскаго языка обусловливаются тѣмъ, что сложный мускульный аппаратъ органовъ членораздѣльной рѣчи еще не функціонируетъ хорошо и потому неспособенъ воспроизвести *звука*, послужившаго чувственнымъ стимуломъ врожденнаго движенія. Ассоціація движеній, необходимыхъ для сочлененія словъ, устанавливается лишь постепенно. Получается языкъ изъ словъ со звуками несовершенными и недостаточными. Такіе дефекты группируютъ подъ названіемъ *blesitas* и въ частности объясняютъ тѣмъ, что ребенокъ еще не умѣетъ

управлять движеніями своего языка. Главнымъ образомъ сюда относятся: *сигматизмъ*, или несовершенное произношеніе буквы С, *ротацизмъ*, или несовершенное произнесеніе буквы Р, *ламбдацизмъ*, или несовершенное произношеніе буквы Л, *гаммацизмъ*, или несовершенное произношеніе буквы Г, *іотацизмъ*—несовершенное произношеніе гортанныхъ, *могилалія*, или несовершенное произношеніе губныхъ звуковъ, а по нѣкоторымъ авторамъ, какъ Прейеръ, въ могилалію входитъ также проглатываніе перваго звука въ словѣ.

Нѣкоторые дефекты, касающіеся гласныхъ звуковъ, какъ и согласныхъ, объясняются тѣмъ, что ребенокъ *въ совершенствѣ воспроизводитъ* несовершенно воспринятые звуки.

Итакъ, въ первомъ случаѣ, это—дѣло функціональныхъ дефектовъ периферическаго моторнаго органа и, значитъ, нервныхъ путей: причина лежитъ въ индивидѣ. Во второмъ же случаѣ ошибки обусловливаются слуховымъ стимуломъ, и причина лежитъ внѣ индивида.

Эти дефекты зачастую остаются въ отроческомъ возрастѣ и у взрослыхъ, хотя и въ смягченной формѣ; въ концѣ-концовъ они даютъ неправильный языкъ, къ которому позднѣе присоединяется и неправильная орѳографія.

Если мы находимъ прелесть въ человѣческой рѣчи, то нельзя не пожалѣть тѣхъ, кто не умѣетъ правильно говорить. Эстетическую концепцію воспитанія нельзя мыслить, не удѣливъ особенныхъ заботъ совершенствованію членораздѣльной рѣчи. Хотя греки передали Риму искусство воспитанія рѣчи, это искусство не вдохновило гуманизма, больше заботившагося объ эстетикѣ обстановки и о воскрешеніи стариннаго художества, чѣмъ о совершенствованіи человѣка.

Только теперь мы начинаемъ исправлять педагогическими мѣрами серьезные дефекты рѣчи, какъ, напр., заиканіе; идея же *гимнастики рѣчи*, имѣющей цѣлью ея совершенствованіе, совсѣмъ еще не проникла въ наши школы въ качествѣ *универсальнаго метода* и какъ деталь важнаго дѣла эстетическаго воспитанія человѣка.

Правда, нѣкоторые учителя глухонѣмыхъ и спеціалисты ортофоніи пытаются не безъ успѣха вводить въ начальныя школы исправленіе различныхъ формъ *blesitas*; статистическія изслѣдованія доказываютъ огромное распространеніе этихъ дефектовъ среди школьниковъ. Упражненія эти въ существенной мѣрѣ состоятъ въ урокахъ *молчанія*, дающихъ покой и отдыхъ органамъ рѣчи, и въ терпѣливомъ *повтореніи отдѣльныхъ* гласныхъ и согласныхъ *звуковъ*. Къ этимъ упражненіямъ присоединяютъ еще гимнастику дыханія. Здѣсь не мѣсто подробно описывать эти упражненія, длительныя и требующія терпѣнія; но въ мой методъ входятъ всѣ упражненія, необходимыя для исправленія рѣчи:

a) *Упражненія въ молчаніи*, подготовляющія нервные пути рѣчи къ совершенному воспріятію новыхъ звуковъ.

b) *Уроки*, заключающіеся, во-первыхъ, въ отчетливомъ произнесеніи учительницей *немногихъ словъ* (особенно *существительныхъ*, ассоціирующихся съ конкретными понятіями), благодаря чему возникаютъ ясные и законченные *слуховые стимулы*, которые *повторяются* учительницей, когда ребенокъ воспринялъ идею предмета, названнаго словомъ; наконецъ, въ возбужденіи членораздѣльной рѣчи у ребенка, который долженъ громко повторить *только это слово*, произнося составляющіе его звуки.

c) *Упражненія въ графической рѣчи*, анализирующія звуки рѣчи и подготовляющія ихъ въ отдѣльности на разные лады; т.-е. ребенокъ заучиваетъ отдѣльныя буквы алфавита и складываетъ или пишетъ слова, повторяя ихъ звуки, которые въ отдѣльности переводитъ въ составное или писанное слово.

d) *Гимнастическія упражненія*, въ которыя, какъ мы видимъ, входятъ и *упражненія въ дыханіи*, и упражненія въ *сочлененіи* словъ, въ артикуляціи.

Я полагаю, что въ будущихъ школахъ забудутъ о нынѣшнемъ пріемѣ «исправленія въ начальныхъ школахъ» дефектовъ рѣчи. Его замѣнитъ болѣе раціональный методъ *предупрежденія ихъ заботами о развитіи рѣчи* въ Домахъ ребенка, т.-е. въ томъ именно возрастѣ, въ которомъ у ребенка складывается рѣчь.

Обученіе счету и введеніе въ ариѳметику.

Дѣти трехъ лѣтъ уже умѣютъ считать до двухъ или трехъ, когда поступаютъ въ наши школы. Поэтому они съ *большой легкостью* изучаютъ нумерацію, заключающуюся въ *сосчитываніи предметовъ.* Къ этой цѣли ведутъ самые разнообразные пути, и повседневная жизнь даетъ множество поводовъ. Мать говоритъ, напримѣръ: «У тебя на передникѣ не хватаетъ двухъ пуговицъ». «Надо подать еще три тарелки» и т. п.

У насъ одно изъ первыхъ средствъ составляетъ счетъ денегъ. Я стараюсь раздобыть *новыя* монеты, и нахожу очень полезнымъ имѣть имитацію денегъ серебряныхъ и мѣдныхъ. Такого рода деньги я видѣла въ лондонской школѣ для отсталыхъ дѣтей.

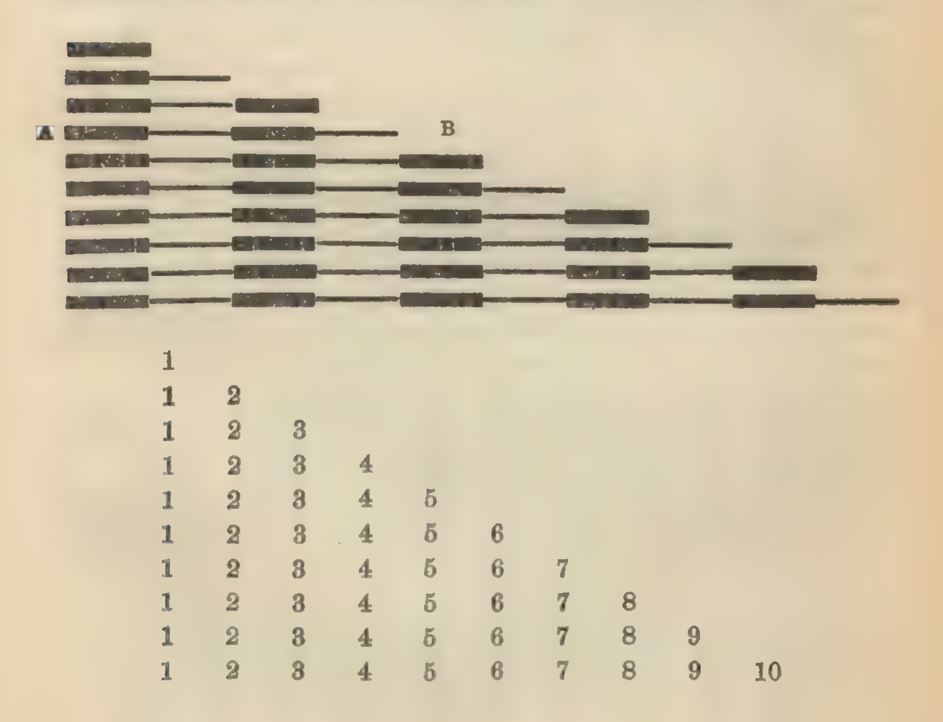
Размѣнъ денегъ—первая форма нумераціи, всегда привлекающая вниманіе ребенка. Я даю ребенку монеты въ одинъ, два и четыре сольдо; съ ихъ помощью дѣти учатся считать до *десяти.*

По-моему, нѣтъ болѣе *практичнаго* пріема, какъ ознакомленіе дѣтей съ ходячей монетой, и нѣтъ полезнѣе упражненія, какъ размѣнъ денегъ. Онъ тѣсно связанъ съ повседневной жизнью и интересуетъ всѣхъ рѣшительно дѣтей.

Научивъ счету эмпирическимъ способомъ, я перехожу къ болѣе методическимъ упражненіямъ, пользуясь въ качествѣ *дидактическаго матеріала* одною изъ системъ брусковъ, уже примѣнявшихся при воспитаніи чувствъ,—а именно, серіей изъ десяти палочекъ, употреблявшихся для измѣренія длины. Самая короткая изъ нихъ соотвѣтствуетъ дециметру, самая длинная—метру, а промежуточныя палочки раздѣлены на отрѣзки длиной въ дециметръ каждый, попеременно окрашенные въ синій и красный цвѣта

Въ какой-нибудь день, когда ребенокъ разложитъ палочки соотвѣтственно ихъ длинѣ, мы предлагаемъ ему сосчитывать красные и синіе отрѣзки, начиная съ самаго короткаго, т.-е. одинъ; одинъ, два; одинъ, два, три и т. д., все возвращаясь къ первой палочкѣ, начиная съ края А.

Потомъ мы просимъ его называть отдѣльныя палочки отъ самой короткой до самой длинной соотвѣтственно числу отрѣзковъ, заключающихся въ каждой, и притрагиваясь къ палочкамъ съ края В, по которому восходитъ лѣстница. Получится та же нумерація, что и при счетѣ самой длинной палочки,—1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. Чтобы узнать число палочекъ, мы ихъ сосчитываемъ съ края А и получаемъ ту же нумерацію,—1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. Это соотвѣтствіе трехъ сторонъ треугольника даетъ ребенку возможность провѣрить счетъ, и такъ какъ упражненіе интересуетъ его, то онъ повторяетъ его много разъ.



Потомъ мы къ упражненію въ нумераціи присоединяемъ первыя упражненія по распознаванію длинныхъ и короткихъ палочекъ. Смѣшавъ палочки на коврѣ, директриса выбираетъ одну изъ нихъ и, показавъ ребенку, проситъ сосчитать дѣленія; ихъ, напримѣръ, оказывается 5. Тогда она проситъ его дать ей слѣдующую по длинѣ. Ребенокъ выбираетъ на глазъ, и директриса заставляетъ его провѣрить выборъ: положить обѣ палочки рядомъ и сосчитать ихъ дѣленія. Упражненія эти очень разнообразятся и пріучаютъ ребенка давать особое названіе каждой изъ палочекъ лѣстницы. Теперь мы можемъ называть такъ: палочка нумеръ первый, палочка нумеръ второй и т. д., и, наконецъ, для краткости на урокѣ: одинъ, два, три, четыре и т. д.

Изображеніе чиселъ графическими знаками. — Ребенокъ уже умѣетъ писать. Мы показываемъ ему цифры, вырѣзанныя изъ наждачной бумаги и наклеенныя на карточки. Пріемы показыванія такіе же, какъ и для буквъ: «Это одинъ»; «Подай мнѣ два»; «Подай мнѣ одинъ»; «Какое это число». Ребенокъ *обводитъ* цифры пальцемъ, какъ раньше обводилъ буквы.

Упражненія съ цифрами: ассоціація графическаго знака съ количествомъ.—Я заказала два ящика для цифръ: каждый состоитъ изъ горизонтальной дощечки, раздѣленной на пять отдѣленій приподнятыми карнизами, между которыми кладутся предметы, и изъ вертикальной дощечки подъ прямымъ угломъ къ первой, раздѣленной на пять частей вертикальными линіями, въ промежуткахъ между которыми изображены цифры. Въ первомъ ящикѣ помѣщаются цифры: 0, 1, 2, 3, 4, а во второмъ—5, 6, 7, 8, 9.

Упражненіе самоочевидно: въ отдѣленія горизонтальной плоскости кладется число предметовъ, соотвѣтствующее цифрѣ, означенной на вертикальной плоскости. Чтобы разнообразить упражненіе, мы даемъ ребенку различные мелкіе предметы; я пользуюсь деревянными колышками, спеціально заказанными, фребелевскими кубиками и дисками, какіе употребляются при



Дециметровыя палочки.

игрѣ въ шашки. Поставивъ группу такихъ предметовъ передъ ребенкомъ, я прошу его положить ихъ на мѣсто, т.-е. положить, напримѣръ, одинъ дискъ противъ цифры 1, два диска противъ цифры 2, и т. д. Выполнивъ упражненіе, онъ даетъ ящикъ директриссѣ для провѣрки.

Уроки съ нулемъ.—Мы ждемъ, пока ребенокъ, указавъ на отдѣленіе, соотвѣтствующее цифрѣ нуль, спроситъ: «А сюда что положить?». И тогда мы отвѣчаемъ: «Ничего».

Но часто этого оказывается недостаточно. Необходимо дать ребенку почувствовать, что именно мы разумѣемъ подъ словомъ «ничего». Для этой цѣли я пускаю въ ходъ игру, необычайно занимающую дѣтей. Я становлюсь среди нихъ и, обратясь къ ребенку, который уже упражнялся съ цифрами, говорю: «Подойди, милый, ко мнѣ, подойти *нуль* разъ». Ребенокъ почти всегда подходитъ ко мнѣ, а потомъ отбѣгаетъ на мѣсто. «Милый, ты вѣдь подошелъ ко мнѣ одинъ разъ, а я просила тебя подойти *нуль* разъ». Ребенокъ въ недоумѣніи. «Но что же мнѣ дѣлать?». «Ничего. Нуль, это—ничего». «Какъ же мнѣ сдѣлать ничего?». «Не дѣлай ничего, стой на мѣстѣ. Ты не долженъ подходить ко мнѣ ни одного раза. *Нуль* разъ—ни *разу*».

Я повторяю упражненіе: «Милый, пошли мнѣ своими пальчиками нуль поцѣлуевъ». Ребенокъ вздрагиваетъ, улыбается и стоитъ на мѣстѣ. «Понялъ?» повторяю настойчиво. «Дай мнѣ нуль поцѣлуевъ! Нуль поцѣлуевъ!». Онъ стоитъ на мѣстѣ. Общій смѣхъ. Я уже грубымъ голосомъ, словно угрожая, говорю: «Ты... ступай сюда нуль разъ! Сію минуту иди сюда нуль разъ! Слышишь? Я тебѣ говорю?». Тотъ ни съ мѣста! Смѣхъ все громче. «Отчего же вы меня не цѣлуете, не ласкаете?»—жалобно спрашиваю я. И всѣ они, блестя глазенками, кричатъ: «Нуль, это—ничего. Нуль, это—ничего!». «Ну, ступайте сюда», говорю я, спокойно улыбаясь. И они бросаются ко мнѣ.

Когда переходимъ къ писанію цифръ, я говорю: «Нуль похожъ на *О*, это *О*?». «Нѣтъ, это—не *О*; нуль—ничего».

Упражненіе съ запоминаніемъ чиселъ. — Когда дѣти начинаютъ узнавать писанныя цифры и понимать ихъ числовое значеніе, я приступаю къ слѣдующему упражненію.

Вырѣзавъ цифры изъ старыхъ календарей, я ихъ наклеиваю на гладкую бумажку, которую затѣмъ складываю и бросаю въ коробку. Ребенокъ вынимаетъ билетикъ, несетъ его сложеннымъ на свое мѣсто, гдѣ, поглядѣвъ на него, опять складываетъ, *сохраняя тайну*. Затѣмъ поочередно или группой эти дѣти (конечно, старшія въ классѣ, уже знающія цифры), подходятъ къ большому столу директрисы, гдѣ разложены кучками мелкіе предметы. Каждый ребенокъ выбираетъ количество предметовъ, соотвѣтствующее взятой имъ цифрѣ. *Цифра* все это время *остается на столикѣ ребенка* въ образѣ таинственно-сложеннаго клочка бумаги. Ребенокъ долженъ *помнить* цифру не только во время движеній, которыя онъ дѣлаетъ, уходя съ мѣста и возвращаясь, но и во время выбора предметовъ, которые онъ сосчитываетъ по одному. Здѣсь директрисѣ открывается широкое поле для интересныхъ наблюденій надъ индивидуальной памятью на числа.

Собравъ предметы, ребенокъ раскладываетъ ихъ на своемъ столикѣ въ два столбца, и если число ему попалось нечетное, то предметъ, не имѣющій пары, онъ кладетъ внизу между двумя послѣдними предметами. Получается такого рода диспозиція:

0	0	0	0	0	0	0	0	0
×	××	××	××	××	××	××	××	××
		×	××	××	××	××	××	××
				×	××	××	××	××
						×	××	××
								×

Крестики означаютъ предметы, а полики — сложенныя бумажки съ цифрой. Разложивъ взятые предметы, ребенокъ ждетъ провѣрки. Подходитъ директриса, разворачиваетъ бумажку и сосчитываетъ предметы.

Въ началѣ этой игры часто случалось, что дѣти брали *больше* предметовъ, чѣмъ сколько требовалось бумажкой, и притомъ не всегда потому, что плохо запоминали цифру, а просто изъ маніи набрать побольше вещей. Это нѣчто въ родѣ инстинктивной жадности, свойственной первобытному, некультурному человѣку. Директрисса старается растолковать дѣтямъ, что вовсе не нужно забрать всѣ вещи, лежащія на столѣ, что суть игры въ томъ, чтобы *угадать* то число, какое потребовалось.

Постепенно, но не такъ скоро, какъ можно подумать, дѣти усвоили эту мысль.

Для нихъ это—настоящее усиліе задерживающаго центра, самоотреченіе, которое сдерживаетъ ребенка въ положенныхъ ему границахъ и заставляетъ его брать, напримѣръ, только два изъ предметовъ, лежащихъ передъ нимъ, въ то время какъ другіе на его глазахъ берутъ больше. Я считаю эту игру скорѣй упражненіемъ въ силѣ воли, чѣмъ въ нумераціи.

Ребенокъ, получившій *нуль*, не долженъ двигаться съ мѣста, а между тѣмъ всѣ его товарищи встаютъ и свободно берутъ предметы, недоступные для него. Очень часто нуль выпадаетъ на долю ребенка, который отлично умѣетъ считать и съ большимъ удовольствіемъ набралъ бы и разложилъ въ красивомъ порядкѣ кучку предметовъ на своемъ столикѣ и потомъ спокойно ждалъ бы провѣрки учительницы.

Любопытно наблюдать выраженіе на личикахъ дѣтей, взявшихъ нуль: эти индивидуальныя различія—едва ли не откровеніе характеровъ дѣтей. Одни остаются равнодушными, напустивъ на себя вызывающій видъ, чтобы скрыть разочарованіе; другія проявляютъ это разочарованіе въ невольныхъ жестахъ, третьи не могутъ скрыть улыбки по поводу страннаго положенія, въ которомъ они очутились и которое обращаетъ на нихъ любопытство товарищей; иныя малютки слѣдятъ за каждымъ движеніемъ товарищей чуть не съ завистью, а другія быстро овладѣваютъ собой и смиряются.

Не менѣе интересно выраженіе, съ какимъ они признаются въ томъ, что у нихъ нуль, когда во время провѣрки ихъ спраши-

ваютъ: «А что же ты ничего не взялъ?». «Я взялъ нуль». «У меня нуль». Таковы обычныя слова; но выразительныя личики и тонъ голоса свидѣтельствуютъ о большомъ разнообразіи ощущеній. Очень рѣдко ребенокъ съ явнымъ удовольствіемъ признается въ этомъ необычайномъ фактѣ; у большинства же видъ людей удрученныхъ, но покорныхъ судьбѣ.

И вотъ, у насъ получается урокъ поведенія. «Что, правда, трудно сохранить тайну нуля? Она такъ и бьетъ въ глаза, а вы будьте равнодушны, не давайте понять, что у васъ нѣтъ ничего!». И въ самомъ дѣлѣ, черезъ нѣкоторое время чувство собственнаго достоинства беретъ перевѣсъ, малютки привыкаютъ получать нуль и маленькія цифры, и всячески стараются не обнаружить маленькой драмы, которую они переживаютъ первое время.

Сложеніе и вычитаніе отъ одного до двадцати.—Умноженіе и дѣленіе.—Для обученія первымъ ариѳметическимъ дѣйствіямъ мы пользуемся тѣмъ же дидактическимъ матеріаломъ, что и при нумераціи, т.-е. палочками, раздѣленными на дециметры и дающими первое представленіе о десятичной системѣ.

Какъ я уже говорила, эти палочки мы обозначаемъ числами, которымъ онѣ соотвѣтствуютъ: одинъ, два, три и т. д. Онѣ расположены въ порядкѣ длины, т.-е. въ порядкѣ нумераціи.

Въ первомъ упражненіи мы начинаемъ складывать палочки такъ, чтобы получался десятокъ. Проще всего брать короткую палочку, начиная съ первой, и прикладывать ее къ концу соотвѣтствующей длинной, начиная отъ девяти и ниже. Напримѣръ, такъ: «Возьми одинъ и прибавь къ девяти; возьми два и прибавь къ восьми; возьми три и прибавь къ семи; возьми четыре и прибавь къ шести». Такъ мы получаемъ четыре палочки, равныя десяти. Остается палочка пять; но, опрокинувъ ее въ направленіи длины, мы видимъ, что она укладывается отъ одного конца десятка до другого, съ очевидностью доказывая, что дважды пять равно десяти.



По мѣрѣ того, такъ упражненія повторяются, ребенокъ прибѣгаетъ къ техническому языку: девять плюсъ одинъ равно десяти; восемь плюсъ два равно десяти; семь плюсъ три равно десяти; шесть плюсъ четыре равно десяти; что касается пяти, то дважды пять равно десяти. Наконецъ, если ребенокъ умѣетъ писать, мы знакомимъ его со значками: + *плюсъ*, × *жды* и = *равно*.

Дѣти изображаютъ это все въ своихъ тетрадяхъ.

9+1=10
8+2=10
7+3=10
6+4=10 5×2=10.

Когда дѣти все это хорошенько заучатъ и съ большимъ удовольствіемъ изложатъ на бумагѣ, мы обращаемъ вниманіе дѣтей на то, что получается, если разнимать палочки, составляющія десятокъ, и класть каждую на мѣсто. Отъ послѣдняго изъ составленныхъ десятковъ мы отнимаемъ четыре, и остается шесть, отъ слѣдующаго отнимемъ три, и останется семь, отъ слѣдующаго —два, и останется восемь, отъ послѣдняго отнимаемъ одинъ, и остается девять. Точнѣе говоря, десять безъ четырехъ равно шести, десять безъ трехъ равно семи, десять безъ двухъ равно восьми, десять безъ одного равно девяти.

Что касается оставшихся пяти, то это—половина десяти, и, разрѣзавъ длинную палочку пополамъ, т.-е. раздѣливъ десять на два, мы получимъ пять. Десять, дѣленное на два, равно пяти. Записывается это такъ:

10—4=6
10—3=7
10—2=8
10—1=9 10 : 2=5

Овладѣвъ этимъ упражненіемъ, дѣти самостоятельно продолжаютъ его. Можно ли получить три двумя способами? Мы кладемъ одинъ послѣ двухъ и затѣмъ, чтобы запомнить сдѣланное, пишемъ: 2+1=3. Можно ли сдѣлать, чтобы двѣ палочки равнялись четыремъ? 3+1=4, а 4—3=1, 4—1=3.

Палочка «два» въ отношеніи къ палочкѣ «четыре» то же, что два къ пяти; 4 : 2=2; 2×2=4. Задача: узнаемъ, съ какимъ числомъ палочекъ можно играть въ эту игру? Можно взять 3 и 6; или 4 и 8; напр.:

2×2=4; 3×2=6; 4×2=8; 5×2=10
и 10 : 2=5; 8 : 2=4; 6 : 2=3; 4 : 2=2

Въ этомъ пунктѣ намъ приходятъ на помощь кубики изъ игры на запоминаніе чиселъ

```
        2              4              6              8              10
×     ×|×    ××     ×|×    ××     ×|×    ××     ×|×    ××     ×|×
       |      ×     ×|×    ××     ×|×    ××     ×|×    ××     ×|×
       |             |      ×     ×|×    ××     ×|×    ××     ×|×
       |             |             |      ×     ×|×    ××     ×|×
       |             |             |             |×     ×     ×|×
```

Изъ этой схемы сразу видно, какія числа дѣлятся на два,— всѣ тѣ, у которыхъ внизу не имѣется одинокаго кубика. Все это *четныя* или *парныя* числа, ибо ихъ можно разложить парами по два; дѣлить ихъ на два легко: необходимо только отдѣлить два ряда кубиковъ, стоящихъ одинъ подъ другимъ. Сосчитавъ кубики каждаго ряда, мы получимъ частное, а чтобы вновь составить первоначальное число, надо только снова собрать два ряда: 2×3=6.

Для дѣтей пяти лѣтъ все это не представляетъ затрудненій.

Повторенія вскорѣ надоѣдаютъ; но упражненіе можно видоизмѣнить, взявъ опять серію длинныхъ палочекъ, и вмѣсто того, чтобы прикладывать палочку къ девяти, приложить ее къ десяти. Равнымъ образомъ мы можемъ приложить два къ девяти, а три къ восьми; мы получимъ палочки длиннѣй десяти; получимъ длины въ одиннадцать, двѣнадцать, тринадцать и т. д. до двадцати. Для заучиванія этихъ болѣе высокихъ чиселъ можно пользоваться и кубиками.

Продѣлавъ дѣйствія съ десяткомъ, мы безъ труда переходимъ къ двадцати. Единственное затрудненіе—*десятичныя числа*, знакомство съ которыми требуетъ особыхъ уроковъ.

Уроки съ десятичными. — *Ариѳматическія вычисленія выше десятка.*—Необходимый для этого дидактическій матеріалъ состоитъ изъ картонныхъ квадратовъ, на которыхъ число 10 изображено крупными цифрами, и изъ прямоугольныхъ карточекъ, размѣрами въ половину квадрата, на которыхъ отпечатаны цифры отъ 1 до 9. Цифры мы располагаемъ въ рядъ: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9. Не имѣя больше цифръ, мы должны начать сначала и беремъ цифру 1. Это 1 подобно отрѣзку палочки 10, выдавшемуся за палочку 9. Просчитавъ по длинѣ *лѣстницы* до девяти, мы видимъ, что осталась длина, которую, за неимѣніемъ другихъ цифръ, мы опять обозначимъ цифрой 1. Но это болѣе высокое 1, и для отличія отъ перваго 1 мы ставимъ рядомъ нуль,—знакъ, означающій «ничего». Вотъ и 10. Прикрывая нуль прямоугольными карточками съ цифрами въ порядкѣ ихъ послѣдовательности, мы получаемъ: 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19. Эти цифры составляются путемъ прибавленія къ палочкѣ 10 сперва палочки 1, потомъ 2, затѣмъ 3, пока, наконецъ, мы не прибавимъ палочки 9 къ палочкѣ 10, получивъ очень длинную палку, которая, послѣ того, какъ мы сосчитаемъ красныя и синія дѣленія, дастъ намъ девятнадцать.

Послѣ этого директрисса показываетъ ребенку карточку, напр., 16; онъ приложитъ палочку 6 къ палочкѣ 10. Потомъ она снимаетъ карточку 6 и на нуль кладетъ карточку 8, а ребенокъ отнимаетъ палочку 6 и замѣняетъ ее палочкой 8, получая такимъ образомъ 18. Каждое изъ этихъ дѣйствій можно записать такимъ образомъ: $10 + 6 = 16$; $10 + 8 = 18$ и т. д. Такимъ же путемъ мы дѣлаемъ вычитаніе.

A	B
10	10
10	20
10	30
10	40
10	50
10	60
10	70
10	80
10	90

Когда ребенокъ получитъ ясное представленіе о числѣ, мы производимъ эти дѣйствія только съ карточками, располагая прямоугольники съ девятью цифрами въ два столбца цифръ на двухъ длинныхъ кускахъ картона (см. фиг. *A* и *B*).

На картѣ *A* мы кладемъ на нуль второго 10 прямоугольникъ съ цифрой 1; ниже карточку съ цифрой 2 и т. д. Такимъ образомъ 1 десятка остается безъ измѣненія, а числа справа возрастаютъ отъ нуля до девяти.

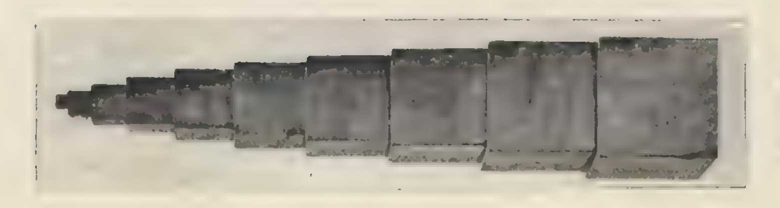
Съ картой *B* операція сложнѣе; здѣсь карточки накладываются въ числовой прогрессіи десятковъ. Послѣ девяти переходимъ къ слѣдующему десятку, и такъ до 100.

Почти всѣ наши дѣти считаютъ до 100, — съ этимъ числомъ мы ихъ знакомимъ въ награду за проявленную любознательность.

Не думаю, чтобы эта сторона преподаванія нуждалась въ дальнѣйшихъ изъясненіяхъ.

Каждый преподаватель можетъ разнообразить ариѳметическія дѣйствія, пользуясь простыми предметами, которые дѣтямъ нетрудно соединять и дѣлить на группы.

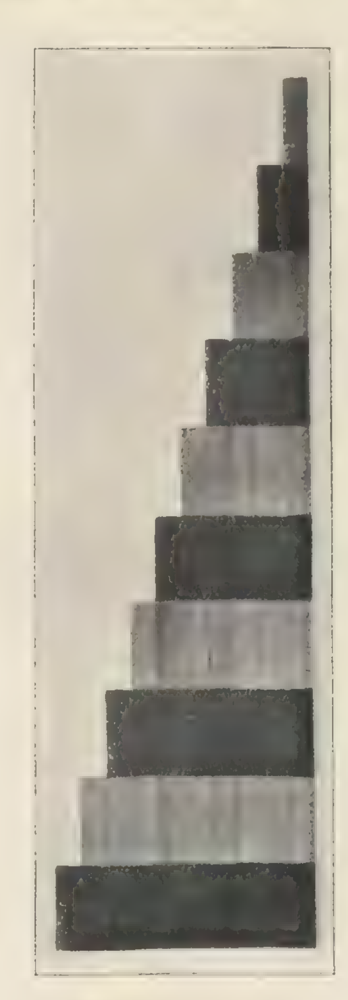
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19



Башня.



Широкая лѣстница.



Длинная лѣстница.

ПОРЯДОКЪ УПРАЖНЕНІЙ.

Для практики нашего метода полезно знать порядокъ или послѣдовательность упражненій, даваемыхъ ребенку.

Въ первомъ изданіи моей книги былъ ясно указанъ порядокъ каждаго упражненія; но въ Домахъ ребенка мы сразу начали самыя разнообразныя упражненія; и, оказывается, необходимы *градаціи* или степени въ показываніи матеріала во всей его полнотѣ. Градаціи эти со времени перваго изданія моей книги вполнѣ опредѣлились изъ опыта Домовъ ребенка.

Порядокъ и градаціи въ показываніи матеріаловъ и въ упражненіяхъ.

Первая степень.

Какъ только ребенокъ поступитъ въ школу, ему нужно давать слѣдующія упражненія:

Безшумное передвиганіе стульевъ (упражненіе въ обыденныхъ занятіяхъ).

Шнуровка, застегиваніе пуговицъ, крючковъ и т. п.

Цилиндры (упражненіе чувствъ).

Изъ нихъ самымъ полезнымъ оказывается упражненіе съ цилиндрами (стереометрическими вкладками). Здѣсь ребенокъ

учится *сосредоточивать свое вниманіе*. Онъ дѣлаетъ первыя сравненія, первый выборъ, упражняя способность сужденія, а, стало-быть и, умъ.

Упражненія со вкладками располагаются въ порядкѣ трудности слѣдующимъ образомъ:

a) Цилиндры одинаковой высоты, убывающіе въ діаметрѣ.

b) Цилиндры, убывающіе во всѣхъ измѣреніяхъ.

c) Цилиндры, убывающіе только въ высоту.

Вторая степень.

Упражненія въ обыденныхъ житейскихъ занятіяхъ. — Вставать и двигаться въ тишинѣ; ходить шеренгой.

Упражненіе чувствъ. — Матеріалъ, относящійся къ размѣрамъ. Длинная лѣстница. Призмы или Большая лѣстница. Кубы. Ребенокъ упражняется въ распознаваніи размѣровъ, какъ и съ цилиндрами, но *здѣсь только глазъ ребенка* улавливаетъ различія и контролируетъ ошибки. Въ предыдущихъ упражненіяхъ ошибки механически открывалъ ребенку самъ дидактическій матеріалъ. Контроль былъ данъ самой невозможностью разложить предметы по порядку въ брускѣ иначе, какъ въ соотвѣтствующихъ гнѣздахъ. Наконецъ, въ прежнихъ упражненіяхъ ребенокъ дѣлаетъ гораздо болѣе простыя движенія (сидя, онъ раскладываетъ мелкіе предметы руками); въ этихъ новыхъ упражненіяхъ онъ выполняетъ движенія много болѣе сложныя и трудныя и производитъ небольшія мускульныя усилія, двигаясь отъ стола къ ковру, вставая на ноги, становясь на колѣни, перенося тяжелые предметы.

Мы видимъ, что ребенокъ попрежнему колеблется между двумя послѣдними предметами возрастающей скалы и ошибки въ этомъ пунктѣ не замѣчаетъ долго послѣ того, какъ другіе предметы научился разставлять въ полномъ порядкѣ. И въ самомъ дѣлѣ, хотя разница между этими предметами измѣряется величиной одинаковой для каждой пары смежныхъ, но относительное

различіе убываетъ съ увеличеніемъ размѣра предметовъ. Такъ, напримѣръ, ребро кубика, имѣющаго въ сторонѣ два сантиметра, вдвое больше ребра самаго маленькаго кубика въ одинъ сантиметръ; между тѣмъ самый большой кубъ съ ребромъ въ десять сантиметровъ отличается отъ ближайшаго къ нему по величинѣ всего только на одну десятую своего ребра (ребро послѣдняго девять сантиметровъ).

Съ теоретической стороны представляется очевиднымъ, что упражненія мы должны начинать съ самаго маленькаго предмета. Такъ можно поступить съ матеріаломъ, знакомящимъ дѣтей съ величиной и длиной. Но этого нельзя съ кубами, которые приходится располагать въ «башенку». У башни въ основаніи всегда долженъ лежать самый большой кубъ.

Дѣти, которыхъ очень рано привлекаетъ «башня», начинаютъ играть кубиками; часто маленькія дѣти съ большимъ увлеченіемъ играютъ въ башню, воображая, что построили ее правильно, а въ дѣйствительности, по оплошности, они кладутъ въ основаніе не самый большой, а второй по величинѣ кубъ. Но когда ребенокъ, повторяя упражненія, самъ поправляетъ себя, мы можемъ быть увѣрены, что глазъ его уже привыкъ улавливать малѣйшія различія между предметами.

Въ трехъ системахъ брусковъ бруски длины отличаются одинъ отъ другого на 10 сантиметровъ; въ другихъ же двухъ системахъ лишь на 1 сантиметръ. Теоретически кажется, что длинныя палочки должны *прежде всего обращать на себя вниманіе* и исключать возможность ошибокъ. Въ дѣйствительности же это не такъ. Дѣтей привлекаетъ эта серія брусковъ, но они, пользуясь ею, совершаютъ наибольшее число ошибокъ, и только черезъ много времени послѣ того, какъ перестали дѣлать ошибки съ двумя другими системами, имъ удается правильно составить Длинную лѣстницу. Значитъ, это—самое трудное изъ упражненій, трактующихъ размѣры.

Дойдя до этого пункта, ребенокъ уже съ интересомъ сосредоточиваетъ свое вниманіе на термическихъ и тактильныхъ стимулахъ.

Поэтому постепенность развитія чувствъ на практикѣ не совпадаетъ съ теоретической постепенностью, которую психометрія рекомендуетъ при обученіи подлежащихъ ея вѣдѣнію субъектовъ. Точно такъ же эта постепенность не совпадаетъ съ той, которой требуютъ физіологія и анатомія при описаніи соотношеній между органами чувствъ.

Тактильное чувство есть чувство *примитивное*; органъ осязанія—самый *простой* и наиболѣе разлитый органъ. Нетрудно понять однако, что на простѣйшія ощущенія и органы менѣе всего слѣдуетъ обращать *вниманіе* при дидактическомъ раздраженіи сенсорными стимулами.

Когда *началось воспитаніе вниманія*, мы можемъ показывать ребенку шероховатыя и гладкія поверхности (вслѣдъ за нѣкоторыми термическими упражненіями, описанными уже въ этой книгѣ).

Эти упражненія, если показать ихъ въ надлежащій моментъ, *сильно заинтересовываютъ* дѣтей. Не надо забывать, что эти игры играютъ *очень важную роль* въ методѣ, ибо на нихъ, какъ и на упражненіяхъ руки, которыя мы вводимъ позднѣе, мы строимъ изученіе письма.

Одновременно съ двумя серіями упражненія чувствъ, описаннаго выше, мы можемъ приступить къ такъ-называемому «спариванію цвѣтовъ», т.-е. къ упражненіямъ въ распознаваніи пары одинаковыхъ цвѣтовъ. Это—первое упражненіе хроматическаго чувства.

И здѣсь, какъ въ упражненіяхъ на размѣры, только *глазъ* ребенка участвуетъ въ оцѣнкѣ. Первое упражненіе въ цвѣтахъ не представляетъ труда, но, чтобы повторять его съ интересомъ, ребенокъ долженъ достаточно развить вниманіе предшествующими упражненіями.

За это время ребенокъ слушалъ музыку; ходилъ въ шеренгу подъ ритмическій маршъ, исполненный директрисой; постепенно научился самопроизвольно сопровождать музыку извѣстными движеніями. Это, конечно, требуетъ повторенія музыки. (Для пріобрѣтенія чувства ритма *необходимо повтореніе одного и*

того же упражненія, какъ и во всѣхъ формахъ воспитанія, имѣющихъ дѣло со спонтанною дѣятельностью.)

Повторяются и упражненія въ тишинѣ.

Третья степень.

Упражненія въ обыденныхъ житейскихъ занятіяхъ.—Дѣти самостоятельно умываются, одѣваются и раздѣваются, сметаютъ пыль со столовъ, учатся держать предметы и т. п.

Упражненія чувствъ.—Мы учимъ ребенка распознавать градаціи стимуловъ (тактильныя градаціи, хроматическія и т. п.), позволяя ему упражняться сколько угодно.

Переходимъ къ стимуламъ, дѣйствующимъ на чувство слуха (звуки, шумы), а также къ барическимъ стимуламъ (дощечки, различающіяся вѣсомъ).

Одновременно мы показываемъ плоскія геометрическія вкладки. Ими начинается воспитаніе движеній руки, обводящей контуры вкладки. Эти упражненія, совокупно съ упражненіями въ распознаваніи градацій тактильныхъ стимуловъ, подготовляютъ ребенка *къ письму*.

Карточки съ геометрическими формами мы даемъ послѣ того, какъ ребенокъ въ совершенствѣ научится узнавать тѣ же фигуры въ деревянныхъ вкладкахъ. Эти карточки даютъ понятіе объ *абстрактныхъ знакахъ*, изъ которыхъ состоитъ письмо. Ребенокъ учится узнавать плоскую форму, и такъ какъ всѣ предыдущія упражненія вырабатываютъ стройную и разумную личность, то они могутъ разсматриваться какъ мостъ, по которому онъ переходитъ отъ упражненія чувствъ къ письму и отъ *подготовки ко введенію въ преподаваніе*.

Четвертая степень.

Упражненія въ обыденныхъ житейскихъ занятіяхъ.—Дѣти накрываютъ столъ для завтрака и убираютъ со стола. Учатся убирать комнату, пріучаются къ

тщательному уходу за своимъ туалетомъ (учатся чистить зубы, ногти и т. п.).

Ритмическія упражненія шеренгой уже научили ихъ ходить съ большой свободой и устойчивостью.

Они умѣютъ контролировать и направлять свои движенія (умѣютъ соблюдать тишину, переносить разные предметы, не роняя и не ломая ихъ и не производя ни малѣйшаго шума).

Упражненіе чувствъ.—Въ этой стадіи мы повторяемъ всѣ упражненія чувствъ. Кромѣ того учимъ распознаванію музыкальныхъ нотъ при помощи двойной серіи колокольчиковъ.

Упражненія, относящіяся къ письму. Рисованіе.—Ребенокъ переходитъ къ *плоскимъ геометрическимъ вкладкамъ изъ металла*. Онъ умѣетъ координировать движенія, необходимыя для обведенія контуровъ. Теперь онъ обводитъ ихъ *не пальцемъ*, но карандашомъ, оставляя двойной слѣдъ на бумагѣ. Онъ заполняетъ этотъ контуръ штриховкой цвѣтными карандашами, держа ихъ въ рукѣ такъ, какъ держатъ перо при письмѣ.

Одновременно ребенка учатъ *узнавать* и *ощупывать* буквы алфавита, вырѣзанныя изъ наждачной бумаги.

Ариѳметическія упражненія.—Въ этомъ пунктѣ, повторивъ упражненія чувствъ, мы показываемъ Длинную лѣстницу, но уже съ иной цѣлью. Мы заставляемъ ребенка *считать* бруски, соотвѣтственно синимъ и краснымъ дѣленіямъ, начавъ съ палочки объ одномъ дѣленіи и кончая палочкой изъ десяти дѣленій. Эти упражненія мы повторяемъ и усложняемъ на разные лады.

Въ рисованіи мы переходимъ отъ контуровъ геометрическихъ вкладокъ къ другимъ контурнымъ фигурамъ, встрѣчавшимся въ нашей четырехлѣтней практикѣ и служащимъ у насъ моделями.

Онѣ не лишены своей воспитательной цѣнности и въ своемъ содержанiи и оттѣнкахъ представляютъ одну изъ наилучше изученныхъ деталей метода.

Онѣ дополняютъ развитiе чувствъ и облегчаютъ ребенку наблюденiе среды, а также переходъ къ письму. Послѣ этихъ упражненiй ребенку *легко будетъ писать высокiя и низкiя буквы*, а это устранитъ необходимость въ *линованныхъ тетрадяхъ*, какiя въ ходу въ элементарныхъ школахъ.

Что касается умѣнiя пользоваться *графическимъ языкомъ*, мы доходимъ до знакомства съ буквами алфавита и до составленiя словъ изъ подвижныхъ буквъ.

Въ ариѳметикѣ мы знакомимъ съ цифрами. Ребенокъ ставитъ цифры по числу синихъ и красныхъ дѣленiй на каждой палочкѣ Длинной лѣстницы.

Дѣти принимаются уже за упражненiя съ деревянными колышками.

Ведутся также игры, заключающiяся въ томъ, что подъ цифрами на столъ кладется соотвѣтствующее число цвѣтныхъ жетоновъ. Ихъ располагаютъ столбцами по два, что даетъ ребенку понятiе о четныхъ и нечетныхъ числахъ (это упражненiе заимствовано у *Сегена*).

Пятая степень.

Продолжаемъ предыдущiя упражненiя. Приступаемъ къ болѣе сложнымъ ритмическимъ упражненiямъ.

Въ рисованiи начинаемъ:

a) пользоваться акварельными красками;

b) свободно рисовать съ натуры (цвѣты и т. п.).

Дальше идетъ составленiе словъ и фразъ изъ подвижныхъ буквъ.

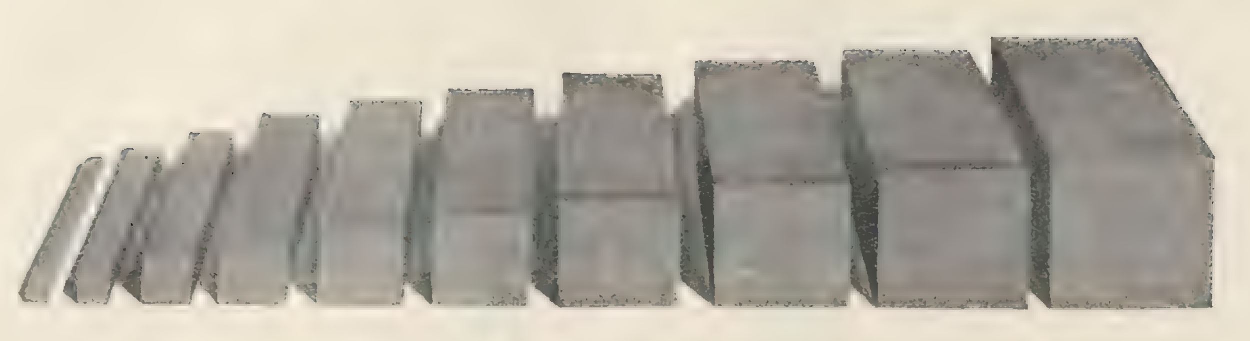
a) Самопроизвольное писанiе словъ и фразъ.

b) Чтенiе съ бумажекъ, надписанныхъ директрисой.

Продолжаемъ ариѳметическiя дѣйствiя, начатыя съ Длинной лѣстницей.

Въ этой стадіи дѣти обнаруживаютъ любопытныя различія въ развитіи. Они точно *бѣгутъ* навстрѣчу знаніямъ, удивительно *регулируя свой умственный ростъ*.

Этимъ ихъ ростомъ, этимъ развитіемъ гуманности, въ духѣ присущихъ ей законовъ, мы наслаждаемся въ глубокой мѣрѣ, когда наблюдаемъ дѣтей. Только тотъ, кто экспериментировалъ, можетъ сказать, какъ велика будетъ жатва отъ посѣва подобныхъ сѣмянъ.



Градація призмъ.

Общій обзоръ дисциплины.

Опытъ, накопленный нами со времени выхода въ свѣтъ итальянскаго изданія этой книги, неоднократно показалъ намъ, что въ нашихъ классахъ, численностью до сорока-пятидесяти душъ, дисциплина куда совершеннѣе, чѣмъ въ обыкновенныхъ школахъ. И намъ кажется, что анализъ дисциплины, достигаемой нашимъ методомъ,—методомъ, основаннымъ на свободѣ, будетъ небезынтересенъ читателямъ настоящаго изданія.

Всѣ, кому случалось посѣтить благоустроенную школу (такова, напр., школа, руководимая въ Римѣ моей ученицей Анной Маккерони), поражается дисциплинированностью нашихъ дѣтей. Передъ нами сорокъ малютокъ, отъ трехъ до семи лѣтъ, и каждый ребенокъ усердно занятъ своимъ дѣломъ: одинъ производитъ упражненія чувствъ, другой упражняется въ ариѳметикѣ; одинъ возится съ буквами, другой рисуетъ, третій застегиваетъ и разстегиваетъ куски матеріи на деревянныхъ рамкахъ, четвертый сметаетъ пыль съ мебели; одни сидятъ за столомъ, другіе—на полу, на коврикахъ. Слышится глухой шумъ осторожно передвигаемыхъ предметовъ и шаговъ дѣтей, бѣгающихъ на цыпочкахъ. Время-отъ-времени раздается полузаглушенный радостный крикъ: «Учительница, учительница!» Или взволнованный призывъ: «Смотри, смотри, что у меня вышло!» Вообще, каждый изъ дѣтей весь поглощенъ своимъ дѣломъ.

Учительница спокойно расхаживаетъ между дѣтьми, подходитъ къ ребенку, который позвалъ ее, слѣдитъ за работами

такъ, чтобы у всякаго, кому въ ней нужда, оказаться подъ руками, и не напоминать о своемъ присутствіи тѣмъ, кто въ ней не нуждается. Бываетъ, цѣлый часъ проходитъ безъ единаго слова. Дѣти смахиваютъ на уменьшенныхъ людей, какъ выразились нѣкоторые посѣтители, или, какъ замѣтили другіе, на судей, обдумывающихъ рѣшеніе.

Несмотря на глубокій интересъ къ работѣ, никогда не случалось, чтобы дѣти поссорились изъ-за обладанія какимъ-нибудь предметомъ. Если ребенокъ сдѣлаетъ что-нибудь особенно хорошо, его успѣхъ служитъ источникомъ удивленія и радости для прочихъ; ни одно изъ этихъ сердечекъ не завидуетъ другому, и тріумфъ одного радуетъ всѣхъ. Трехлѣтній малютка спокойно работаетъ съ семилѣтнимъ мальчикомъ совершенно такъ же, какъ онъ довольствуется своимъ ростомъ и не завидуетъ росту старшихъ дѣтей. Все протекаетъ въ условіяхъ глубокаго мира.

Если учительница желаетъ добиться чего-нибудь отъ всей массы дѣтей,—напр., желаетъ, чтобъ они оставили работу, глубоко ихъ заинтересовавшую,—ей остается только сказать въ полголоса слово или сдѣлать жестъ,—и всѣ они превратятся въ слухъ и вниманіе, всѣ устремятъ на нее взоръ съ напряженнымъ желаніемъ узнать, что отъ нихъ требуется. Многіе посѣтители бывали свидѣтелями, какъ учительница писала на черной доскѣ приказы, и дѣти съ восторгомъ повиновались ей. Да и не только учительницѣ: всякій, кто проситъ нашихъ дѣтей о чемъ-нибудь, поражается, съ какимъ вниманіемъ и привѣтливостью они исполняютъ просьбы. Бываетъ, посѣтитель проситъ ребенка, занятаго рисованіемъ, спѣть. Ребенокъ оставляетъ рисованіе, но какъ только исполнитъ долгъ вѣжливости, сейчасъ же возвращается къ прерванной работѣ; очень же маленькія дѣти раньше кончаютъ работу, а потомъ исполняютъ просьбу.

Изумительный эффектъ этой дисциплины мы отмѣтили однажды на экзаменѣ учительницъ, прослушавшихъ курсъ моихъ лекцій. Экзамены были практическіе; группы дѣтей предоставлялись въ распоряженіе экзаменующихся, и тѣ, вытянувъ билетъ, задавали дѣтямъ требуемыя упражненія. Въ ожиданіи

очереди дѣтямъ было позволено дѣлать что угодно. *Они неустанно работали* и всѣ возвращались къ своимъ занятіямъ, какъ только кончался перерывъ, вызванный экзаменомъ. Время отъ времени какой-нибудь ребенокъ подходилъ къ намъ, чтобы показать сдѣланный рисунокъ. Миссъ Джорджъ изъ Чикаго неоднократно была тому свидѣтельницей, а мадамъ Пюжоль, основательница перваго Дома ребенка въ Парижѣ, не могла надивиться терпѣнію, настойчивости и безконечной ласковости дѣтей.

Можно было бы подумать, что дѣтей этихъ сурово муштровали, если бы не полное отсутствіе въ нихъ робости, не ихъ блестящіе глазки, не ихъ довольный, непринужденный видъ, не сердечность ихъ просьбъ взглянуть на ихъ работу, не ихъ свободная манера встрѣчать посѣтителей и объяснять имъ, что потребуется. Все это заставляетъ гостя чувствовать, что передъ нимъ хозяева дома. Пылъ, съ которымъ они обнимаютъ ручонками колѣни учительницы или тянутъ ее къ себѣ, чтобы поцѣловать, свидѣтельствуетъ, что этимъ маленькимъ сердечкамъ никто не препятствуетъ свободно чувствовать.

Наблюдая, напр., какъ они накрываютъ на столъ, не перестаешь все время изумляться. Четырехлѣтній офиціантъ беретъ ножи, вилки и ложки и раскладываетъ ихъ по мѣстамъ; несетъ на подносѣ до пяти стакановъ съ водою, переходитъ отъ столика къ столику съ большой чашей горячаго супа. Ни ошибки, ни разбитаго стакана, ни капли пролитаго супа! Во все время обѣда маленькіе офиціанты, не докучая обѣдающимъ, неустанно слѣдятъ за ними; кончитъ ребенокъ тарелку супа—ему предлагаютъ другую; какъ только онъ съѣстъ блюдо—офиціантъ тотчасъ же уноситъ пустую тарелку. Никого изъ дѣтей не заставляютъ просить больше супа или объявлять, что онъ уже кончилъ.

Вспоминая обыкновенныхъ четырехлѣтнихъ дѣтей, которыя плачутъ, ломаютъ все, къ чему не притрагиваются, которымъ нужно прислуживать, посѣтители глубоко трогаются зрѣлищемъ, описаннымъ мною; оно, очевидно, обусловливается развитіемъ силъ, дремлющихъ въ глубинѣ человѣческой души.

Я не разъ видѣла слезы въ глазахъ зрителей такого банкета малютокъ.

Подобной дисциплины никогда нельзя было бъ добиться приказами и нотаціями,—словомъ, извѣстными намъ дисциплинарными пріемами. Не только всѣ дѣйствія этихъ дѣтей протекаютъ въ стройномъ порядкѣ, но и вся ихъ жизнь углублена и расширена. Въ самомъ дѣлѣ, дисциплина входитъ въ кругъ школьныхъ упражненій, необычныхъ для дѣтей такого возраста; и, конечно, причина ея не въ учительницѣ, но въ какомъ-то чудѣ, совершающемся съ душой ребенка.

Если бъ мы хотѣли подыскать параллель въ жизни взрослыхъ, то должны были бъ вспомнить о подвигахъ мучениковъ и апостоловъ, о постоянствѣ миссіонеровъ, о послушаніи иноковъ. Только здѣсь мы находимъ духовную высоту, равную дисциплинѣ Домовъ ребенка.

Добиться такой дисциплины репримандами, словесными увѣщаніями нечего и думать. Можетъ-быть, эти средства вначалѣ и покажутся дѣйствительными, но очень скоро, едва появится настоящая дисциплина, они утратятъ свою силу, и дѣйствительность жестоко разобьетъ иллюзію.

Первые проблески настоящей дисциплины проявляются въ работѣ. Въ какой-нибудь моментъ ребенокъ получаетъ необыкновенный интересъ къ работѣ, о чемъ свидѣтельствуютъ выраженіе его лица, напряженное вниманіе, настойчивость въ упражненіи. Этотъ ребенокъ уже сталъ ногою на путь, ведущій къ дисциплинѣ. Безразлично, какова его работа,—упражненіе ли чувствъ, упражненіе ли въ застегиваніи пуговицъ, шнурованіи одеждъ или мытьѣ посуды.

Мы съ своей стороны можемъ способствовать укрѣпленію этого фундамента, часто повторяя «уроки тишины». Полная неподвижность, настороженное вниманіе, готовое ловить звуки словъ, шопотомъ произносимыхъ издали, тщательно координированныя движенія, старанія не натолкнуться на стулъ или столъ и чуть касаться пола ногами,—все это въ огромной степени

облегчаетъ задачу приведенія въ порядокъ всей личности, всѣхъ моторныхъ, какъ и психическихъ силъ.

Разъ сложилась привычка работать, мы должны слѣдить за ней съ мелочной тщательностью, градуируя упражненія согласно указаніямъ опыта. При выработкѣ дисциплины должны строго придерживаться основныхъ началъ метода. Ея не добиться словами. Для подготовки феномена дисциплины необходимъ рядъ сложныхъ дѣйствій, какихъ требуетъ энергичное проведеніе истинно-воспитательнаго метода. Дисциплина всегда достигается косвенными средствами. Цѣль ея достигается не тѣмъ, что мы нападаемъ на ошибку и боремся съ ней, но тѣмъ, что развиваемъ дѣятельность въ спонтанной работѣ.

Работу эту нельзя предлагать произвольно, и именно здѣсь выступаетъ на сцену нашъ методъ; это должна быть работа, которой человѣкъ инстинктивно желаетъ, работа, къ которой его естественнымъ образомъ влекутъ скрытыя наклонности или къ которой индивидъ восходитъ шагъ за шагомъ.

Только такая работа придаетъ порядокъ личности и открываетъ передъ ней безграничныя возможности роста. Возьмемъ, напримѣръ, неумѣнье ребенка владѣть собою; въ основѣ это недостатокъ мускульной дисциплины. Ребенокъ вѣчно обуреваемъ безпорядочными движеніями: онъ бросается на полъ, дѣлаетъ неуклюжіе жесты, онъ плачетъ. Въ основѣ этого лежитъ скрытое желаніе найти ту координацію движеній, которая устанавливается позднѣе. Ребенокъ—это человѣкъ, еще не овладѣвшій движеніями различныхъ мускуловъ тѣла, еще не овладѣвшій органами рѣчи. Въ концѣ концовъ онъ овладѣетъ и тѣми и другими движеніями, но покуда находится въ періодѣ опытовъ, полныхъ ошибокъ и утомительныхъ усилій достигнуть цѣли, скрытой въ инстинктѣ, но не сознаваемой ясно. Если мы скажемъ младенцу: «стой спокойно, какъ я», мы этимъ не освѣтимъ мрака его сознанія; приказъ не облегчаетъ процесса упорядоченія сложной психомускульной системы индивида, находящагося въ періодѣ развитія. Насъ сбиваетъ съ толку примѣръ взрослаго, который изъ дурныхъ побужденій *предпочитаетъ* безпорядокъ

и который можетъ подчиниться строгому увѣщанію, направляющему его волю въ другую сторону, къ тому порядку, который онъ понимаетъ и котораго въ силахъ достигнуть. Что же касается ребенка, то ему мы должны облегчать естественную эволюцію добровольныхъ дѣйствій. Стало быть, необходимо пріучать ребенка ко всѣмъ координированнымъ движеніямъ, анализируя ихъ до возможныхъ предѣловъ и развивая ихъ въ постепенности.

Такъ, напримѣръ, необходимо знакомить ребенка съ различными степенями неподвижности, ведущей къ тишинѣ; съ движеніями, которыя дѣлаются при вставаніи со стула и при сажаніи на мѣсто; съ ходьбою шумной и на цыпочкахъ, съ ровной, уравновѣшенной ходьбою вдоль начертанной на полу линіи. Ребенка учатъ передвигать предметы съ большей или меньшей осторожностью, ставить ихъ на мѣсто и, наконецъ, знакомятъ съ главными движеніями одѣванія и раздѣванія (эти движенія анализируются на рамкахъ для шнуровки и застегиванія), а для каждаго изъ этихъ упражненій въ отдѣльности необходимо анализировать отдѣльные элементы движеній. Полная неподвижность и постепенное совершенствованіе акта замѣняютъ у насъ обычный приказъ: «Тише! Спокойнѣе!» И нисколько не удивительно, а наоборотъ, весьма естественно, что этими упражненіями ребенокъ вырабатываетъ въ себѣ самообладаніе, поскольку дѣло касается недостатка мускульной дисциплины, естественнаго въ его возрастѣ. Короче говоря, онъ откликается природѣ потому, что весь находится въ дѣйствіи; но такъ какъ его движенія направлены къ цѣли, то имѣютъ видъ не безпорядка, но работы. Это дисциплина, соотвѣтствующая цѣли, которой ребенокъ достигаетъ рядомъ побѣдъ. Ребенокъ, дисциплинированный въ этомъ духѣ, уже не тотъ ребенокъ, какимъ онъ былъ раньше; не ребенокъ, умѣющій *быть* пассивно благонравнымъ; теперь это уже личность, которая исправилась, которая преодолѣла обычные предѣлы своего возраста, сдѣлавъ огромный шагъ впередъ, которая завоевала свое будущее въ настоящемъ моментѣ.

Такой ребенокъ уже расширилъ подвластную ему область. Ему не нужно, чтобы кто-нибудь всегда торчалъ возлѣ него подъ руками и, путая два непримиримыхъ понятія, твердилъ ему: «Спокойнѣе! Будь паинькой!» Благонравіе, котораго онъ достигъ, теперь не косность: его благонравіе сплошь соткано изъ дѣятельности. Вообще говоря, хорошіе люди это тѣ, которые стремятся къ хорошему,—къ тому хорошему, къ тому благу, что складывается изъ ихъ саморазвитія и внѣшнихъ актовъ порядка и полезности.

Въ нашихъ занятіяхъ съ ребенкомъ внѣшніе акты являются средствомъ, стимулирующимъ внутреннее развитіе, а съ другой стороны—проявленіемъ его; эти два элемента неотдѣлимо переплелись между собою. Работа духовно развиваетъ ребенка; но и ребенокъ съ болѣе широкимъ духовнымъ развитіемъ работаетъ лучше, и его повышенная работа нравится ему, вслѣдствіе чего онъ и продолжаетъ развиваться духовно. Стало-быть, дисциплина—не фактъ, а путь,—путь, слѣдуя которому, ребенокъ усваиваетъ отчетливыя понятія блага и благонравія чуть не съ научной точностью.

Но больше всего другого онъ наслаждается высшими удовольствіями духовнаго *порядка*, достигаемаго косвеннымъ путемъ побѣдъ, направленныхъ къ опредѣленнымъ цѣлямъ. Въ теченіе этой долгой подготовки ребенокъ испытываетъ радости, духовныя пробужденія и наслажденія, образующія его внутреннюю сокровищницу,—ту сокровищницу, въ которую онъ неустанно откладываетъ свою кротость и силу, будущій источникъ справедливости.

Словомъ, ребенокъ у насъ не только научился двигаться и исполнять полезныя дѣйствія; онъ пріобрѣлъ особую грацію дѣйствія, которая сдѣлала его жесты болѣе точными и плѣнительными, которая украшаетъ его руки; все его тѣло стало уравновѣшеннѣе, увѣреннѣе въ себѣ; эта грація одухотворяетъ выраженіе его лица, и ясные блестящіе глазки свидѣтельствуютъ, что въ этомъ человѣческомъ существѣ зажегся пламень духовной жизни.

Понятно, что координированныя дѣйствія, постепенно развивающіяся самопроизвольнымъ путемъ (т.-е. избираемыя для упражненій самимъ ребенкомъ), должны требовать меньшей затраты силъ, чѣмъ безпорядочные акты ребенка, предоставленнаго самому себѣ. Настоящій отдыхъ мускуламъ, созданнымъ природой для работы, даетъ стройное дѣйствіе—такъ же, какъ отдыхъ легкимъ даетъ нормальный ритмъ дыханія на чистомъ воздухѣ. Лишить дѣятельности мускулы это значитъ лишить ихъ естественнаго двигательнаго импульса; это значитъ не только утомить ихъ, но и привести въ состояніе вырожденія,—совершенно такъ же, какъ легкія, приведенныя въ неподвижность, тотчасъ же умираютъ, а съ ними и весь организмъ.

Необходимо помнить, что для всякаго естественнаго акта отдыхъ заключается въ специфическихъ актахъ, соотвѣтствующихъ его природѣ.

Дѣйствовать согласно скрытымъ законамъ природы—значитъ отдыхать. И въ этомъ частномъ случаѣ, разъ мы считаемъ человѣка разумнымъ созданіемъ, онъ будетъ находить въ своихъ актахъ тѣмъ больше отдыха, чѣмъ они будутъ разумнѣе. Когда ребенокъ дѣйствуетъ нестройно и безсвязно, его нервная система подвергается сильному напряженію; съ другой стороны нормальная энергія его безусловно возрастаетъ благодаря разумнымъ дѣйствіямъ, дающимъ ему настоящее удовлетвореніе и чувство гордости, сознаніе, что онъ побѣдилъ себя, что онъ обитаетъ въ мірѣ, лежащемъ за тѣми предѣлами, которыми его первоначально оградили, какъ чѣмъ-то непреложнымъ, что онъ окруженъ безмолвнымъ уваженіемъ человѣка, который руководилъ имъ, не выдавая своего присутствія.

Это умноженіе нервной энергіи есть процессъ, который можно подвергнуть физіологическому анализу и который обусловливается развитіемъ органовъ въ раціональныхъ упражненіяхъ, хорошимъ кровообращеніемъ, повышенной дѣятельностью тканей—все факты, благопріятные развитію тѣла и обезпечивающіе физическое здравіе. Духъ содѣйствуетъ тѣлу въ его ростѣ; сердце, нервы и мускулы развиваются благодаря дѣятельности духа, ибо путь ввысь и для тѣла, и для духа одинъ.

По аналогіи объ умственномъ развитіи ребенка можно сказать, что умъ младенца, хотя и явно безпорядочный, также есть «средство къ исканію своей цѣли», которой онъ достигаетъ путемъ изнурительныхъ экспериментовъ, часто будучи предоставленъ своимъ собственнымъ силамъ, а еще чаще подвергаясь настоящимъ притѣсненіямъ. Однажды въ римскомъ паркѣ, въ садахъ Пинчіо, я заинтересовалась полуторагодовымъ младенцемъ: это былъ хорошенькій, улыбающійся ребенокъ, усердно старавшійся наполнить ведерко изъ лопаточки крупнымъ гравіемъ. Возлѣ него находилась щеголеватая нянька, видимо, очень его любившая,—изъ того сорта нянекъ, которыя убѣждены, что окружаютъ ребенка самымъ разумнымъ и любящимъ уходомъ. Пора было отправляться домой, и нянька терпѣливо уговаривала малютку оставить работу и сѣсть въ колясочку. Видя, что ея увѣщанія не могутъ сломить твердости малютки, она сама наполнила ведерко гравіемъ, и положила и ведерко и ребенка въ колясочку въ томъ убѣжденіи, что дала малюткѣ именно то, въ чемъ онъ нуждался.

Меня поразили громкіе крики ребенка и появившееся на его личикѣ выраженіе протеста противъ насилія и несправедливости, сдѣланной ему. Сколько обидъ уже легло тяжелымъ гнетомъ на эту пробуждающуюся душу! Мальчику вовсе не нужно было наполнить ведерко гравіемъ; ему нужно было *продѣлывать движенія*, необходимыя для этого, и этимъ удовлетворить насущную потребность крѣпкаго организма. Безсознательной цѣлью ребенка было саморазвитіе, а вовсе не внѣшній фактъ наполненія ведерка камешками. Яркія приманки внѣшняго міра были пустыми призраками, а реальность была въ его жизненной потребности. Безъ сомнѣнія, наполнивъ ведерко доверху, онъ опорожнилъ бы его, чтобы опять наполнить, и такъ дѣйствовалъ бы, пока не получилъ бы внутренняго удовлетворенія. Если нѣсколько минутъ тому назадъ его личико розовѣло и улыбалось, то именно отъ удовольствія работы; душевный восторгъ, упражненіе и солнце—вотъ какіе три луча озаряли его юную жизнь.

Этотъ будничный эпизодъ изъ жизни ребенка есть деталь, повторяющаяся со всѣми дѣтьми, даже съ самыми хорошими и пользующимися наилучшимъ уходомъ. Дѣтей не понимаютъ; взрослые судятъ о нихъ по собственной мѣркѣ. Взрослый думаетъ, что ребенокъ хочетъ получить осязательный предметъ, и съ любовью протягиваетъ ему его, а между тѣмъ ребенокъ по общему правилу стремится удовлетворить безсознательное тяготѣніе къ саморазвитію. Вотъ почему онъ презираетъ все, уже достигнутое, и жаждетъ того, чего еще нужно добиться. Такъ, напримѣръ, ребенокъ предпочитаетъ *актъ* одѣванія состоянію *одѣтости*,—даже въ очень нарядное платье; онъ предпочитаетъ актъ самостоятельнаго умыванія пріятному ощущенію чистоты; онъ предпочитаетъ самостоятельно построить домикъ, чѣмъ просто обладать готовымъ. Подлинное и едва ли не единственное его удовольствіе это—саморазвитіе. Саморазвитіе младенца до конца перваго года въ значительной степени заключается въ принятіи пищи; но позднѣе оно заключается въ содѣйствіи стройному упорядоченію психифизіологическихъ функцій организма.

Хорошенькій ребенокъ изъ сада Пинчіо для меня символъ всего сказаннаго: онъ желалъ координировать свои волевые акты; желалъ упражнять свои мускулы подниманіемъ лопаточки съ пескомъ; упражнять свой глазъ въ оцѣнкѣ разстояній; упражнять свой умъ въ разсужденіяхъ, связанныхъ съ его предпріятіемъ; стимулировать свою силу воли опредѣленіемъ своихъ дѣйствій. А та, которая его любила, сдѣлала его несчастнымъ, полагая, будто его цѣль—получить нѣсколько камешковъ.

Аналогичную ошибку мы часто дѣлаемъ, воображая, что учащійся желаетъ пріобрѣсти свѣдѣнія. Мы помогаемъ ему схватить умомъ отдѣльныя части науки и дѣлаемъ его несчастнымъ, лишая возможности развитія. Въ школахъ принято думать, что способъ достигнуть удовлетворенія, это—«заучить что-нибудь». Намъ же, предоставляя дѣтямъ свободу, удалось отчетливо прослѣдить естественный ходъ ихъ спонтаннаго саморазвитія.

Заучить что-нибудь это—для ребенка лишь точка отправленія. Понявъ смыслъ упражненія, онъ начинаетъ находить удовольствіе въ повтореніи его, и повторяетъ его безконечное число разъ съ видимымъ удовлетвореніемъ. Онъ наслаждается этимъ актомъ потому, что съ помощью его развиваетъ свои психическія силы.

Съ этой точки зрѣнія слѣдуетъ безусловно осудить то, что дѣлается въ современныхъ школахъ. Нерѣдко, напримѣръ, спрашивая учениковъ, учитель говоритъ тому, который порывается отвѣтить: «Нѣтъ, не ты, потому что ты знаешь!» и обращаетъ свой вопросъ именно къ ученикамъ, которые, по его мнѣнію, не увѣрены въ своихъ знаніяхъ. Тѣхъ, кто не знаетъ, заставляютъ говорить; тѣхъ, кто знаетъ, заставляютъ молчать! Это дѣлается изъ привычки видѣть въ актѣ познанія нѣчто конечное.

А вѣдь какъ часто въ обыденной жизни мы сами повторяемъ именно то, что хорошо знаемъ, о чемъ наиболѣе заботимся, на что откликаются наши живыя силы! Мы любимъ напѣвать знакомыя музыкальныя фразы, онѣ намъ доставляютъ наслажденіе и тѣсно вплетаются въ нашу жизнь. Мы любимъ часто разсказывать о вещахъ, пріятныхъ намъ, которыя отлично знаемъ,—хотя вполнѣ сознаемъ, что не говоримъ ничего новаго. Сколько ни повторять «Отче нашъ», эта молитва всегда нова для человѣка. Можно ли больше влюбленныхъ быть убѣжденнымъ во взаимной любви? Однако, именно они безъ конца повторяютъ, что любятъ другъ друга.

Но, чтобы повторять, долженъ существовать объектъ, т.-е. понятіе, подлежащее повторенію. Предварительно *повторенія* необходимо умственно овладѣть понятіемъ. Упражненіе, развивающее жизнь, заключается въ *повтореніи, а не просто въ овладѣніи понятіемъ*. Разъ ребенокъ дошелъ до этой стадіи повторенія упражненій, онъ сталъ на путь саморазвитія, и внѣшнимъ знакомъ этого состоянія будетъ самодисциплина.

Явленіе это не всегда наблюдается. Одни и тѣ же упражненія не повторяются дѣтьми всѣхъ возрастовъ. Въ самомъ дѣлѣ,

повторенiе соотвѣтствуетъ извѣстной *потребности*. Здѣсь выступаетъ на сцену экспериментальный методъ воспитанiя: необходимо давать тѣ упражненiя, которыя соотвѣтствуютъ потребности въ развитiи, испытываемой организмомъ; если ребенокъ переросъ извѣстную потребность, ему ужъ никогда не достигнуть во всей полнотѣ развитiя, упущеннаго въ надлежащiй моментъ. Благодаря этому дѣти роковымъ и часто безповоротнымъ образомъ оказываются недостаточно развитыми.

Другое весьма любопытное наблюденiе касается продолжительности срока, потребнаго для выполненiя актовъ. Дѣти, предпринимающiя что-нибудь въ первый разъ, необычайно медлительны. Ихъ жизнь въ этомъ отношенiи управляется законами, отличными отъ нашихъ. Маленькiя дѣти выполняютъ медленно и настойчиво различныя сложныя дѣйствiя, прiятныя имъ, какъ одѣванiе, раздѣванiе, уборка комнаты, умыванiе, накрыванiе на столъ и т. п. Во всемъ этомъ они необычайно терпѣливы, стараясь преодолѣть всѣ затрудненiя, характеризующiя организмъ, находящiйся въ процессѣ образованiя. Мы же, съ другой стороны, замѣчая, какъ дѣти «изводятся» или «убиваютъ время» на достиженiе того, что мы сдѣлали бы въ моментъ и безъ малѣйшаго усилiя, сами становимся на мѣсто ребенка и выполняемъ нужный ему актъ. Находясь подъ дѣйствiемъ заблужденiя, будто цѣль, которой ребенокъ стремится достигнуть—*выполненiе акта*, мы одѣваемъ и умываемъ дѣтей, вырываемъ изъ ихъ рукъ предметы, которые они любятъ держать въ рукахъ, выливаемъ супъ въ ихъ чашку, кормимъ ихъ, накрываемъ для нихъ на столъ. И послѣ этихъ услугъ съ несправедливостью, характерной для тѣхъ, кто командуетъ другими, хотя бы съ наилучшими намѣренiями, мы объявляемъ ребенка неспособнымъ и тупымъ! Часто мы жалуемся на «нетерпѣнiе» ребенка только потому, что у насъ самихъ не хватаетъ терпѣнiя выждать, пока его поступки не выполнятъ законъ времени, отличный отъ нашего; мы называемъ ребенка деспотомъ именно потому, что сами деспотичны по отношенiю къ нему. Это пятно, этотъ ложный навѣтъ, эта клевета на дѣтство

стали неотъемлемой частью теоріи дѣтскаго возраста, въ дѣйствительности столь терпѣливаго и кроткаго.

Ребенокъ, какъ и всякое здоровое созданіе, борющееся за право на жизнь, возмущается противъ всего, что оскорбляетъ темный инстинктъ, заложенный въ него, голосъ природы, которому онъ долженъ подчиняться; необузданными дѣйствіями, крикомъ и плачемъ онъ показываетъ, что надъ нимъ совершили насиліе, что его лишили возможности слѣдовать своему призванію въ жизни. Онъ оказывается мятежникомъ, революціонеромъ въ отношеніи тѣхъ, кто, не понимая его, но желая притти на помощь, въ дѣйствительности толкаетъ его назадъ, на большую дорогу жизни. Такъ взрослый, даже любящій ребенка, возводитъ на него другую клевету, принимая его протестъ противъ нарушенія его правъ за врожденное упрямство, будто бы характеризующее маленькихъ дѣтей.

Что стало бы съ нами, если бы мы попали въ компанію жонглеровъ и трансформаторовъ? Что сдѣлали бы мы, если бы, дѣйствуя нашимъ обычнымъ темпомъ, мы подверглись нападенію этихъ искусниковъ? Если бы насъ стали запихивать въ платья и кормить такъ быстро, что мы едва успѣвали бы глотать, если бы все, за что мы ни возьмемся, другіе выхватывали изъ нашихъ рукъ и дѣлали во мгновеніе ока, а насъ обрекли бы на безсильную и унизительную праздность? Не зная, какъ иначе выразить свое замѣшательство, мы защищались бы ударами и воплями отъ этихъ безумцевъ; они же, будучи воодушевлены наилучшими намѣреніями услужить намъ, называли бы насъ дерзкими, бунтовщиками, неспособными ни къ какому дѣлу. А мы, зная свою среду, сказали бы этимъ людямъ: «Поѣзжайте въ нашу страну и вы увидите, какую блестящую цивилизацію мы создали, увидите наши чудесные успѣхи». И эти жонглеры изумились бы, не вѣрили бъ глазамъ своимъ, узнавъ нашъ міръ, полный такой красоты и дѣятельности, столь дисциплинированный, столь мирный, столь координированный, столь гуманный,—но и столь медлительный.

Нѣчто въ родѣ этого и происходитъ постоянно между взрослыми и дѣтьми.

Воспитаніе чувствъ состоитъ именно въ повтореніи упражненій; цѣль ихъ не въ томъ, чтобы ребенокъ зналъ цвѣть, и форму и разнообразныя качества предметовъ, а въ томъ, чтобы онъ утончалъ свои чувства упражненіемъ вниманія, сравненія, сужденія. Эти упражненія—настоящая умственная гимнастика. Такая гимнастика, раціонально направленная искусными пріемами, способствуетъ образованію интеллекта совершенно такъ, какъ физическія упражненія укрѣпляютъ физическое здоровье и ускоряютъ ростъ тѣла. Ребенокъ, упражняющій различныя чувства по одиночкѣ, при помощи внѣшнихъ стимуловъ, сосредоточиваетъ свое вниманіе и мало-по-малу развиваетъ свою умственную дѣятельность совершенно такъ же, какъ особо подготовленными движеніями онъ упражняетъ силу своихъ мускуловъ. Эта мускульная гимнастика не просто психосенсорна,—она подготовляетъ путь къ спонтанной ассоціаціи идей, къ разсужденію, вырастающему изъ увѣреннаго знанія, къ образованію гармонически уравновѣшеннаго интеллекта. Это—фитиль, вызывающій умственныя вспышки, такъ глубоко занимающія ребенка, когда онъ дѣлаетъ открытія въ окружающемъ мірѣ, когда онъ одновременно и размышляетъ, и гордится новыми вещами, открывшимися ему во внѣшнемъ мірѣ, и тонкими движеніями своего сознанія и, наконецъ, когда въ немъ какимъ-то процессомъ спонтаннаго созрѣванія, подобнаго внутреннимъ явленіямъ роста, возникаютъ внѣшніе плоды выучки—умѣнье писать и читать.

Я видѣла разъ двухлѣтняго малютку, сына одного моего товарища по профессіи, который, чуть не вырвавшись отъ матери, принесшей его ко мнѣ, бросался къ вещамъ, лежавшимъ на столѣ отца, къ четыреугольному бювару, къ круглой крышкѣ чернильницы. Меня растрогало то, какъ разумно это созданіе старалось продѣлывать упражненія, которыя наши дѣти повторяютъ съ безконечнымъ наслажденіемъ, пока не закрѣпятъ ихъ въ памяти. Отецъ и мать оттащили ребенка, сдѣлали ему выговоръ и объяснили мнѣ, что нѣтъ возможности добиться, чтобы ребенокъ не трогалъ письменныхъ принадлежностей отца:

«Онъ такой непосѣда, такой непослушный!» Какъ часто дѣтей бранятъ за то, что они, наперекоръ приказу, «трогаютъ все». А между тѣмъ, стараясь направлять и развивать этотъ естественный инстинктъ «трогать все» и узнавать соотношенія геометрическихъ фигуръ, мы подготовляемъ *нашихъ* четырехлѣтнихъ людей къ восторгамъ и тріумфу, которые они впослѣдствіи испытываютъ, начавъ самопроизвольно писать.

Ребенокъ, который бросается къ бювару, къ крышкѣ чернильницы и тому подобнымъ предметамъ, тщетно пытаясь осуществить свое желаніе, котораго вѣчно удерживаютъ и останавливаютъ люди сильнѣе его, ребенокъ, вѣчно возбужденный, плачущій отъ неудачи своихъ отчаянныхъ усилій,—такой ребенокъ *расточаетъ* свои нервныя силы. Родители его ошибаются, если думаютъ, что онъ когда-нибудь угомонится, какъ ошибаются, называя «непослушнымъ» маленькаго человѣка, жаждущаго заложить основы своего духовнаго зданія. Въ нашихъ школахъ дѣти дѣйствительно отдыхаютъ, пользуясь полной свободой вынимать и класть на мѣста или въ соотвѣтствующія гнѣзда геометрическія фигуры, удовлетворяющія ихъ инстинктъ къ высшему саморазвитію; наслаждаясь полнѣйшимъ духовнымъ покоемъ, они не подозрѣваютъ, что ихъ глаза и руки посвящаютъ ихъ въ тайны новаго языка.

Большинство нашихъ дѣтей дѣлается спокойнѣе, выполнивъ эти упражненія, ибо ихъ нервная система отдыхаетъ. Тогда мы говоримъ, что это—смирныя и хорошія дѣти; внѣшняя дисциплина, которой такъ ревностно добиваются въ обыкновенныхъ школахъ, здѣсь болѣе чѣмъ достигнута.

Но какъ спокойный человѣкъ и человѣкъ дисциплинированный не одно и то же, такъ и здѣсь фактъ, внѣшне проявляющійся въ спокойствіи дѣтей, въ дѣйствительности есть чисто-физіологическое явленіе, отчасти сравнимое съ самообладаніемъ, *самодисциплиной*, развивающейся въ нихъ.

Нерѣдко (и это другое заблужденіе) мы полагаемъ, будто для полученія отъ ребенка волевого акта достаточно приказать ему что-либо сдѣлать. Мы полагаемъ, что существуетъ

такое явленіе, какъ вынужденный добровольный актъ, и называемъ эту фикцію «послушаніемъ ребенка». Маленькихъ дѣтей мы считаемъ особенно непослушными, т.-е. ихъ сопротивленіе около четырехъ лѣтъ становится столь сильнымъ, что мы приходимъ въ отчаяніе и едва ли не готовы бросить попытки привести ихъ къ повиновенію. Мы заставляемъ себя хвалить въ дѣтяхъ «добродѣтель послушанія»,—добродѣтель, согласно нашимъ предразсудкамъ, въ особенности присущую младенчеству; но мы не видимъ, что намъ приходится только потому такъ сильно подчеркивать эту добродѣтель, что мы съ величайшимъ трудомъ убѣждаемъ дѣтей слѣдовать ей.

Здѣсь мы дѣлаемъ весьма обычную ошибку, пытаясь добиться мольбами, приказами и насиліемъ того, чего трудно или невозможно добиться. Такъ, мы просимъ маленькихъ дѣтей быть послушными,—а маленькія дѣти въ свою очередь просятъ луны. Надо помнить, что это «послушаніе», которое мы третируемъ такъ легко, появляется позднѣе, какъ естественная наклонность въ старшихъ дѣтяхъ, а потомъ, какъ инстинктъ у взрослыхъ; мы видимъ, что оно возникаетъ самопроизвольно, что это—одинъ изъ сильнѣйшихъ инстинктовъ человѣчества. Мы убѣждаемся, что общество построено на основѣ изумительнаго «послушанія»; что цивилизація движется впередъ по пути, проложенному послушаніемъ. Человѣческія организаціи часто зиждутся на злоупотребленіи послушаніемъ; секретъ преступныхъ ассоціацій—въ послушаніи.

Сколько соціальныхъ проблемъ вращается около необходимости вывести человѣка изъ состоянія послушанія, которое привело его къ эксплоатаціи и къ озвѣрѣнію!

Послушаніе, разумѣется, есть *жертва*. Мы такъ привыкли къ безчисленнымъ видамъ послушанія, къ состоянію самопожертвованія, къ готовности отречься отъ себя, что называемъ бракъ «благословеніемъ», хотя онъ сотканъ изъ послушанія и самоотреченія. Солдатъ, удѣлъ котораго повиноваться, хотя бы повиновеніе привело его къ гибели, служитъ предметомъ зависти обыкновенныхъ людей, а кто уклоняется отъ повиновенія,

того мы считаемъ слабымъ или безумцемъ. А сколько людей испытываютъ глубокую потребность повиноваться идеѣ или человѣку, указывающему имъ путь жизни,—мало того, потребность жертвовать собою въ угоду этому повиновенію.

Вполнѣ естественно, что мы, любя ребенка, должны указывать на послушаніе, какъ на законъ жизни, и нѣтъ ничего удивительнаго въ тревогѣ, испытываемой едва ли не всѣми, кто встрѣчаетъ характерныя черты непослушанія у маленькихъ дѣтей. Но послушаніе является лишь послѣ сложнаго развитія психической личности. Мало желать повиноваться,—надо умѣть повиноваться. Отдавая приказъ, мы предполагаемъ въ ребенкѣ соотвѣтствующую дѣятельную или сдерживающую силу; ясно поэтому, что послушаніе должно сопутствовать образованію ума и воли; облегчая этотъ процессъ отдѣльными упражненіями, мы тѣмъ самымъ косвенно подготовляемъ ребенка къ послушанію. Методъ, излагаемый въ этой книгѣ, въ каждой части своей содержитъ упражненія въ силѣ воли, согласно которымъ ребенокъ выполняетъ координированныя дѣйствія, направленныя къ извѣстной цѣли: онъ выполняетъ что-нибудь, задуманное имъ, онъ терпѣливо повторяетъ свои упражненія, онъ воспитываетъ въ себѣ положительную силу воли. Равнымъ образомъ, сложнымъ рядомъ упражненій онъ развиваетъ свои задерживающіе импульсы; такъ, напримѣръ, «урокъ тишины» требуетъ продолжительнаго подавленія многихъ актовъ (ребенокъ терпѣливо ждетъ, чтобы его позвали), а позднѣе—большаго самообладанія: его зовутъ, у него является желаніе весело откликнуться и побѣжать къ учительницѣ, а онъ долженъ, вмѣсто того, сохранять полную тишину и двигаться съ величайшей осторожностью, всѣми силами стараясь не толкнуть стула или стола и не произвести шума.

Сдерживающими являются и ариѳметическія упражненія: напр., ребенокъ, вытянувъ цифру по жребію, долженъ отобрать изъ множества предметовъ, видимо находящихся въ полномъ его распоряженіи, только количество, соотвѣтствующее цифрѣ, находящейся въ его рукѣ, а между тѣмъ (какъ показалъ опытъ),

ему *хочется* набрать какъ можно больше предметовъ. Далѣе, если ему случится вытянуть нуль, онъ терпѣливо сидитъ съ пустыми руками. Другимъ сдерживающимъ упражненіемъ силы воли является «урокъ о нулѣ»; ребенокъ, получивъ приглашеніе подойти нуль разъ или дать нуль поцѣлуевъ, хранитъ неподвижность, съ видимымъ усиліемъ подавляя инстинктъ, побуждающій его послушаться приказа. За нашими обѣдами ребенокъ, разносящій большую чашу съ горячимъ супомъ, изолируетъ себя отъ всѣхъ внѣшнихъ стимуловъ, которые могутъ отвлечь его, подавляетъ свое дѣтское желаніе бѣгать и прыгать, не поддается искушенію согнать съ лица муху и весь сосредоточивается на важной задачѣ не уронить и не толкнуть чаши. Четырехъ—пятилѣтній малютка, поставивъ чашу на столъ, обязательно сперва подпрыгнетъ, потомъ возьметъ чашу и отнесетъ ее къ другому столу, заставляя себя подвигаться чиннымъ шагомъ. Несмотря на желаніе поиграть, онъ никогда не броситъ дѣла, пока не обнесетъ супомъ всѣхъ двадцати столиковъ, и неустанно слѣдитъ за собою.

Сила воли, какъ и всѣ другія способности, укрѣпляется и развивается методическими упражненіями; всѣ упражненія силы воли въ то же время являются и умственными, и практическими упражненіями. Случайному наблюдателю кажется, что ребенокъ только упражняется въ точности и граціи дѣйствій, что онъ утончаетъ свои чувства, учится читать и писать; но гораздо въ большей степени онъ учится владѣть собою, быть человѣкомъ живой и рѣшительной воли.

Часто приходится слышать, будто ребенка надо «сломить», будто наилучшее воспитаніе воли ребенка заключается въ томъ, чтобы отдать его на волю взрослыхъ. Не говоря уже о несправедливости, лежащей въ корнѣ всякой тиранніи, это мысль неразумная уже потому, что ребенокъ не можетъ дать того, чѣмъ онъ не обладаетъ. Мы лишь мѣшаемъ ему развить въ себѣ силу воли и совершаемъ большую и весьма предосудительную ошибку. У ребенка никогда нѣтъ ни времени, ни случая провѣрить себя, оцѣнить свои силы и предѣлы ихъ, ибо мы его на каждомъ шагу

обрываемъ, подчиняемъ нашей тиранніи, и онъ томится, изнываетъ, терзаемый несправедливыми упреками за отсутствіе того, что взрослые старательно въ немъ разрушаютъ.

Результатъ на-лицо: дѣтская робость. Это—нравственная болѣзнь воли, не успѣвшей развиться, а мы съ привычнымъ лицемѣріемъ, которымъ тираннія сознательно или невольно прикрываетъ свои ошибки, считаемъ эту робость врожденной чертой дѣтства. Но дѣти въ *нашихъ* школахъ нисколько не робки. Прямо поразительно простодушіе, съ которымъ они относятся къ людямъ, съ которымъ продолжаютъ работать въ присутствіи постороннихъ, довѣрчиво показывая свои работы и ожидая сочувствія. Нравственнаго урода, неразвитого и робкаго ребенка, который чувствуетъ себя свободнымъ только со сверстниками или съ уличными мальчишками, ибо его сила воли росла во мракѣ, въ нашихъ школахъ не существуетъ. Онъ наглядный примѣръ варварства, напоминающаго искусственное стискиваніе тѣла дѣтей, которыхъ встарину готовили въ придворные карлики, въ шуты и для кунсткамеръ. А между тѣмъ почти всѣ современныя дѣти выростаютъ въ условіяхъ аналогичнаго отношенія со стороны взрослыхъ.

На всѣхъ педагогическихъ конгрессахъ слышатся голоса, указывающіе, какъ на язву нашего времени, на недостатокъ индивидуальности въ дѣтяхъ. Однако эти алармисты умалчиваютъ о томъ, что причина лежитъ въ характерѣ нашего воспитанія, въ рабской, схоластической системѣ, избравшей своей спеціальностью подавленіе воли и характера. А средство весьма простое — сдѣлать свободнымъ развитіе человѣка.

Помимо упражненій въ силѣ воли факторомъ послушанія является также умѣніе выполнить требуемый актъ. Одно изъ любопытнѣйшихъ наблюденій, сдѣланныхъ моей ученицей Анной Маккерони (сперва въ школѣ въ Миланѣ, а потомъ въ Римѣ на Via Giusti), касается связи между «послушаніемъ» ребенка и его «умѣньемъ слушаться». Послушаніе проявляется въ ребенкѣ какъ скрытый инстинктъ, едва начинаетъ складываться его личность. Такъ, напримѣръ, ребенокъ начинаетъ пробовать свои

силы на какомъ-нибудь упражненіи и спустя нѣкоторое время вдругъ продѣлываетъ его въ совершенствѣ; онъ застываетъ въ восторгѣ, желаетъ повторить опытъ, но въ теченіе нѣкотораго времени упражненіе ему не удается. Потомъ наступаетъ періодъ, когда онъ хорошо исполняетъ его почти всякій разъ, какъ пожелаетъ, но дѣлаетъ ошибки, когда его просятъ выполнить упражненіе. Внѣшній приказъ еще не вызываетъ волевого акта. Но когда упражненіе начинаетъ удаваться всякій разъ съ абсолютной точностью, тогда посторонній приказъ вызываетъ въ ребенкѣ стройный соотвѣтственный актъ, т.-е. ребенокъ *въ состояніи* каждый разъ исполнять полученный приказъ. Что эти факты, варьирующіе въ индивидуальныхъ случаяхъ, суть законы психическаго развитія, доказывается опытомъ любого преподавателя, работавшаго съ дѣтьми въ школѣ или на дому.

Часто ребенокъ говоритъ: «Я сдѣлалъ то-то и то-то, а теперь не могу». И учитель, огорченный неудачей питомца, заявляетъ: «И вѣдь ребенокъ все дѣлалъ правильно,—а вотъ, теперь не можетъ!»

Наконецъ, наступаетъ періодъ полнаго развитія, когда умѣнье выполнять какой-нибудь актъ пріобрѣтается прочно. Мы различаемъ, стало-быть, три періода: первый, подсознательный, когда въ спутанномъ умѣ ребенка порядокъ возникаетъ самъ, по таинственному внутреннему импульсу, изъ хаоса безпорядка, давъ въ видѣ внѣшняго результата законченный актъ, который однако не можетъ быть воспроизведенъ по желанію, находясь внѣ поля сознанія; второй — сознательный періодъ, когда дѣйствуетъ воля, участвующая въ процессѣ развитія и установленія актовъ; и третій періодъ, когда воля можетъ направлять и вызывать акты, реагируя на приказы извнѣ.

Тому же порядку слѣдуетъ и развитіе послушанія. Если въ первый періодъ духовной безпорядочности ребенокъ не повинуется, то именно потому, что онъ психически глухъ и не слышитъ требованія. Во второмъ періодѣ онъ желаетъ повиноваться и какъ-будто понимаетъ требованія, но не можетъ ихъ выполнить,—по крайней мѣрѣ это ему не всегда удается. Онъ «несообразителенъ» и не проявляетъ удовольствія, выполняя требованіе. Въ третьемъ періодѣ онъ повинуется немедленно, съ энту-

зіазмомъ, и чѣмъ больше совершенствуется въ упражненіяхъ, тѣмъ больше гордится своимъ умѣніемъ слушаться. Въ этомъ періодѣ онъ радостно идетъ навстрѣчу требованіямъ и по первому знаку оставляетъ дѣло, интересующее его; онъ жаждетъ выйти изъ одиночества своей жизни и актомъ послушанія пріобщиться къ духовному бытію ближняго.

Этимъ-то порядкомъ, устанавливающимся въ сознаніи, первоначально хаотическомъ, и объясняются всѣ явленія дисциплины и умственнаго развитія, которыя развертываются передъ нами какъ нѣкое новое мірозданіе. Душа полна неожиданныхъ эмоцій и совершаетъ умственные подвиги, напоминающіе библейскую исторію сотворенія міра. Въ душѣ ребенка не только то, что онъ пріобрѣлъ трудомъ, но и свободные дары, истекающіе изъ духовной жизни,—первые цвѣты привязанности, кротости, непосредственной любви къ правдѣ, которыми благоухаетъ душа этихъ дѣтей, обѣщая принести «плоды духа» по св. Павлу: «Плоды духа суть: любовь, радость, миръ, долготерпѣливая кротость, доброта, вѣра, смиреніе».

Они добродѣтельны, ибо упражняютъ терпѣніе, повторяя свои упражненія; они долготерпѣливы, повинуясь требованіямъ и желаніямъ другихъ; они добры, радуясь благополучію другихъ безъ чувства зависти или соревнованія; они живутъ, творя добро въ веселіи сердца и мирѣ,—а, главное, изумительно трудолюбивы. Но они не горды своей добродѣтелью, ибо не сознаютъ ея, какъ моральное превосходство. Они вступили на путь, ведущій къ правдѣ, просто потому, что это былъ единственный путь къ истинному саморазвитію и къ знанію; простымъ сердцемъ они вкушаютъ плоды мира, собираемые на этомъ пути.

Вотъ первый абрисъ эксперимента, показывающаго родъ косвенной дисциплины, въ которой придирчивый, ворчливый учитель замѣненъ раціональной организаціей труда и свободы ребенка. Это—жизнепониманіе, скорѣе свойственное религіозной мысли, чѣмъ академической педагогіи, поскольку мы имѣемъ дѣло съ духовными силами человѣчества; оно покоится на трудѣ и на свободѣ, создавшихъ весь гражданскій прогрессъ.

ВЫВОДЫ И ВПЕЧАТЛѢНІЯ.

Описанный здѣсь методъ, думается мнѣ, ясно показываетъ преподавателямъ, какъ примѣнять его на дѣлѣ. Кто хорошо усвоилъ себѣ общую мысль моей методики, тотъ найдетъ простымъ и легкимъ матеріальное ея примѣненіе.

Фигура старинной учительницы, съ трудомъ поддерживающей дисциплину, т.-е. неподвижность въ своихъ питомцахъ, и изнуряющей свои легкія въ непрерывныхъ и долгихъ нотаціяхъ, теперь исчезла.

Учительницу замѣнилъ *дидактическій матеріалъ*, въ себѣ самомъ заключающій контроль ошибокъ и облегчающій ребенку работу самовоспитанія. Учительница же стала *руководительницей* непосредственной, спонтанной работы дѣтей; теперь она — *пассивная сила*, *безмолвный свидѣтель*.

Каждый ребенокъ занятъ своимъ дѣломъ, и директриса, слѣдя за нимъ, можетъ дѣлать психологическія наблюденія; наблюденія эти, если вести ихъ въ порядкѣ и согласно научнымъ требованіямъ, много будутъ способствовать выработкѣ психологіи дѣтства и развитію экспериментальной психологіи. Мнѣ кажется, что своимъ методомъ я установила условія, необходимыя для развитія научной педагогики, и кто введетъ этотъ методъ, тотъ тѣмъ самымъ откроетъ лабораторію экспериментальной педагогики.

Отъ нея можно ожидать положительнаго рѣшенія всѣхъ педагогическихъ проблемъ, занимающихъ насъ теперь. Мы ужъ

пришли къ рѣшенію нѣкоторыхъ: напр., вопроса о свободѣ ребенка; о самовоспитаніи; объ установленіи гармоніи между домашними вліяніями и вліяніемъ школы,—ибо семья и школа одинаково должны работать надъ воспитаніемъ ребенка.

Проблему религіознаго воспитанія, всей важности котораго мы еще не сознаемъ, также должна рѣшить позитивная педагогика. Если религія рождается съ цивилизаціей,—значитъ, корни ея глубоко заложены въ природѣ человѣка. Мы имѣли не одно трогательное доказательство инстинктивной любви ребенка къ *знанію*, которую судили неправильно, приписывая ее страсти къ безсмысленнымъ забавамъ, къ пустой игрѣ. Ребенокъ, бросившій игру ради знанія, уже показалъ себя истымъ сыномъ того человѣчества, которое вѣками создавало научный и гражданскій прогрессъ. Мы оскорбляемъ сына человѣческаго, давая ему глупыя и унизительныя игрушки, обрекая его праздности и глуша его дурно-понятой дисциплиной. Теперь освобожденный ребенокъ долженъ показать намъ, религіозенъ ли человѣкъ по природѣ.

Отрицая a priori въ человѣкѣ религіозное чувство и лишая ребенка воспитанія этого чувства, мы совершаемъ педагогическую ошибку, въ родѣ того, какъ мы a priori отрицаемъ въ ребенкѣ любовь къ знанію ради знанія. Это невѣжественное заблужденіе заставляетъ насъ деспотически властвовать надъ ребенкомъ, мы готовы превратить его въ раба, лишь бы добиться отъ него внѣшней дисциплины. Утвержденіе, будто религіозное воспитаніе нужно только взрослому, сродни другому глубокому заблужденію современной педагогики, — именно, пренебреженію воспитаніемъ чувствъ въ томъ періодѣ, когда это воспитаніе только и возможно. Жизнь взрослаго не что иное, какъ примѣненіе чувствъ къ собиранію ощущеній изъ окружающей среды; отсюда—*безсиліе* въ практической жизни, та неуравновѣшенность, которая влечетъ за собою безполезную трату силъ. И я хотѣла бы— не для того, конечно, чтобы проводить параллель между воспитаніемъ чувствъ, какъ руководствомъ къ практической жизни, и религіознымъ воспитаніемъ, какъ руководствомъ къ жизни

нравственной, но просто для примѣра, — хотѣла бы напомнить, какъ часто безсиліе и неустойчивость характеризуютъ людей нерелигіозныхъ, какъ много драгоцѣнныхъ индивидуальныхъ силъ расходуется ими непроизводительно. Кто только не извѣдалъ этого на опытѣ! И когда позднѣе, у взрослаго, проснется религіозное чувство, благодаря, напр., пережитому горю, то онъ уже не въ состояніи возстановить душевнаго равновѣсія, ибо слишкомъ привыкъ къ жизни, лишенной духовнаго начала. И вотъ передъ нами равно достойный жалости примѣръ религіознаго фанатизма или глубоко-трагическаго разлада между сердцемъ, вѣчно ищущимъ тихой, надежной пристани, и умомъ, который вѣчно гонитъ человѣка въ океанъ противорѣчивыхъ мыслей и эмоцій, не знающій покоя. Все это психическіе феномены высокой важности; въ нихъ, быть-можетъ, кроется важнѣйшая для человѣка проблема.

Мы, европейцы, — а изъ культурныхъ народовъ особенно итальянцы, — полны предразсудковъ и предубѣжденій въ этой сферѣ; мы — сущіе рабы мысли. Мы полагаемъ, будто свобода совѣсти и мысли заключается въ отрицаніи нѣкоторыхъ чувствъ, напр., религіознаго. А между тѣмъ свободы не существуетъ тамъ, гдѣ человѣкъ старается подавлять что-нибудь; она только тамъ, гдѣ дается просторъ безграничному развитію жизни. Кто дѣйствительно не вѣритъ, тотъ не боится того, во что онъ не вѣритъ, и не борется съ тѣмъ, что для него не существуетъ. Если онъ вѣритъ и борется, онъ—уже врагъ свободы.

Въ Америкѣ великій позитивистъ Виллъямъ Джемсъ, исповѣдующій физіологическую теорію эмоцій, отстаиваетъ психологическую важность «религіознаго сознанія».

Трудно предвидѣть, къ чему приведетъ прогрессъ мысли; въ Домахъ ребенка, напримѣръ, тріумфъ *дисциплины* достигнутъ системой свободы и самостоятельности, онъ намѣчаетъ основы педагогическаго прогресса, который лишь въ будущемъ скажется въ методахъ, и подаетъ надежду на полное перерожденіе человѣчества.

Быть, можетъ, тѣмъ же путемъ освобожденія мысли и совѣсти мы идемъ навстрѣчу великому тріумфу вѣры.

Это покажетъ опытъ; психологическія же наблюденія, сдѣланныя въ Домахъ ребенка, безъ сомнѣнія, представятъ интересъ.

За этой книгой *о методѣ*, составленной однимъ лицомъ, навѣрное, послѣдуютъ другія. Я надѣюсь, что и другіе воспитатели, исходя изъ индивидуальнаго изученія ребенка, воспитываемаго по нашему методу, подѣлятся съ нами результатами своихъ опытовъ. Вотъ какихъ педагогическихъ сочиненій мы должны ожидать.

Съ практической, чисто школьной стороны нашъ методъ имѣетъ то преимущество, что позволяетъ учить въ одномъ помѣщеніи дѣтей разнообразныхъ возрастовъ. Въ Домахъ ребенка воспитываются малютки двухъ съ половиною лѣтъ, еще не умѣющія выполнить простѣйшихъ упражненій чувствъ, и дѣти пяти съ половиною лѣтъ, которымъ по развитію мѣсто въ третьемъ элементарномъ классѣ. Каждый ребенокъ совершенствуется своими средствами и прогрессируетъ подъ наитіемъ той внутренней силы, которая дѣлаетъ его личностью. Огромное преимущество метода въ томъ, что онъ можетъ облегчить задачи сельскихъ школъ и принести много пользы въ школахъ уѣздныхъ городковъ, гдѣ дѣтей мало, и гдѣ представлены всѣ градаціи ихъ. Такія школы не въ состояніи имѣть болѣе одного преподавателя. Нашъ опытъ показалъ, что одна учительница вполнѣ управляется съ группой дѣтей неодинаковаго развитія, отъ трехлѣтнихъ малютокъ до учениковъ второго элементарнаго класса. Другое огромное преимущество — необычайная легкость обученія письму по нашему методу; вотъ средство бороться съ безграмотностью и культивировать родной языкъ.

Учительница весь день остается среди дѣтей самыхъ разнообразныхъ степеней развитія, совершенно такъ же, какъ мать возится съ утра до вечера съ дѣтьми различнаго возраста, не уставая.

Дѣти обрабатываютъ землю, и этотъ трудъ развиваетъ въ нихъ активную дисциплину и самостоятельность въ актахъ повсе-

дневной жизни, а равно и ихъ умственныя способности. Руководимыя интеллигентной учительницей, слѣдящей какъ за ихъ физическимъ развитіемъ, такъ и за умственнымъ и за моральнымъ, дѣти достигаютъ блестящаго физическаго состоянія, развивая во всемъ блескѣ душу человѣческую.

Мы ошибались, думая, что естественное воспитаніе ребенка должно быть чисто физическимъ. Душа также имѣетъ свою природу, и духовный элементъ господствуетъ надъ человѣкомъ во всѣ вѣка.

Наши методы берутъ въ соображеніе спонтанное психическое развитіе ребенка, облегчая его средствами, указанными наблюденіемъ и опытомъ.

Если физическій уходъ не даетъ ребенку здоровья, то умственный и моральный уходъ открываютъ ему путь къ высшимъ духовнымъ радостямъ, открываютъ ему міръ, гдѣ его ждутъ непрерывные сюрпризы и открытія, и не только во внѣшней средѣ, но и въ глубочайшихъ тайникахъ души.

Только въ такихъ наслажденіяхъ и выростаетъ идеальный человѣкъ, только такое наслажденіе и достойно занять мѣсто въ воспитаніи юной половины рода человѣческаго.

Дѣти наши замѣтно отличаются отъ дѣтей, выростающихъ въ сѣрыхъ стѣнахъ обыкновенныхъ школъ. У нихъ—открытый, счастливый видъ, простодушная привѣтливость человѣка, сознающаго себя господиномъ своихъ поступковъ. Когда они обступаютъ нашихъ посѣтителей и бесѣдуютъ съ ними, протягивая имъ свои ручонки съ милой чинностью и радушіемъ, когда они благодарятъ этихъ посѣтителей за любезное посѣщеніе, то ихъ блестящіе глазенки и звонкіе голоса внушаютъ мысль, что это въ самомъ дѣлѣ какіе-то совсѣмъ необыкновенные маленькіе люди. Довѣрчиво и просто показывая свою работу, свои таланты, они словно ждутъ материнскаго одобренія отъ тѣхъ, кто ими руководитъ. Часто какой-нибудь малютка садится на полъ возлѣ посѣтителя и молча выводитъ его имя, прибавляя теплое слово благодарности. Эти дѣти словно стараются дать посѣтителю почувствовать всю глубину признательности, переполняющей ихъ

сердца. Когда мы созерцаемъ всѣхъ этихъ малютокъ, особенно же, когда переходимъ съ ними отъ напряженной классной работы къ абсолютной тишинѣ, которую они такъ глубоко чувствуютъ и которою такъ наслаждаются, мы невольно умиляемся, мы чувствуемъ, что прикоснулись къ самымъ нѣдрамъ души нашихъ питомцевъ.

Домъ ребенка явно оказываетъ на посѣтителя какое-то непостижимое духовное вліяніе. Я видѣла у насъ дѣловыхъ людей, крупныхъ политическихъ дѣятелей, занятыхъ большими задачами: всѣ они словно сбрасывали съ себя гнетъ обязанностей и погружались въ пріятное забвеніе всего посторонняго. Ихъ глубоко трогало это зрѣлище человѣческой души, развивающейся на полной свободѣ, и вотъ почему, мнѣ кажется, нашихъ малютокъ называютъ чудесными дѣтьми, счастливыми дѣтьми, — это дѣтство человѣчества болѣе высокой стадіи развитія, чѣмъ наша.

Я понимаю, почему великій англійскій поэтъ Вордсвортъ, влюбленный въ природу, когда различилъ таинственный голосъ ея красокъ и безмолвія, сталъ допытываться секрета жизни. Наконецъ, словно въ видѣніи, онъ открылъ его: онъ узналъ, что секретъ всей природы — въ душѣ ребенка.

Въ ней онъ увидѣлъ синтезъ жизни, одушевляющій человѣчество. Но этотъ «духъ», осѣняющій наше дѣтство часто затмевается. «Тѣни тюрьмы начинаютъ сгущаться надъ подрастающимъ мальчикомъ... наконецъ, онѣ замираютъ и тонутъ въ свѣтѣ дня.» Поистинѣ, наша общественная жизнь — слишкомъ часто одно помраченіе и гибель естественной жизни, заложенной въ насъ. Нашъ методъ сремится уберечь этотъ духовный огонь, горящій въ человѣкѣ, сохранить въ неприкосновенности его истинную природу и освободить его отъ унизительнаго ига общества. Это — педагогика, одушевленная возвышенной мыслью Иммануила Канта: «Совершенное искусство возвращается къ природѣ.»

ОГЛАВЛЕНІЕ.

Стран.

Предисловіе автора къ англійскому и американскому изданіямъ III
Введеніе V
Критическія соображенія 1
Исторія методовъ 25
Рѣчь, читанная при открытіи «Дома ребенка» 42
Регламентъ «Дома ребенка» 60
Общая часть. Педагогическіе методы, примѣняемые въ «Домахъ ребенка» 62
Часть антропологическая 63
Окружающая среда. Классная мебель 69
Дисциплина въ свободѣ 73
Самостоятельность 81
Упраздненіе наградъ и внѣшнихъ формъ наказанія 86
Біологическое понятіе свободы въ педагогикѣ 89
Какъ давать урокъ 92
Качества индивидуальныхъ уроковъ: сжатость, простота, объективность 93
Часть спеціальная. Примѣрное расписаніе часовъ въ «Домахъ ребенка» 102
Обыденныя житейскія упражненія 105
Питаніе и діэта ребенка 108
Воспитаніе мускуловъ. Гимнастика 118
Веревочка 123
Круглая лѣсенка . . . . —
Ступеньки съ площадкой; веревочныя лѣсенки 124
Вольная гимнастика 126
Образовательная гимнастика . . . . —
Гимнастика дыханія 128
Гимнастика губъ, зубовъ и языка 129

Природа въ воспитаніи. Земледѣльческій трудъ. Разведеніе животныхъ и растеній 131
Ручной трудъ. Строительное и гончарное искусство 143
Воспитаніе чувствъ 148
Цѣль воспитанія—развивать силы 149
Воспитаніе чувствъ и иллюстрація дидактическихъ матеріаловъ. Воспитаніе общей чувствительности: тактильное, термическое, барическое и стереогностическое чувство 164
Воспитаніе стереогностическаго чувства 166
Воспитаніе чувствъ вкуса и обонянія 168
Воспитаніе чувства зрѣнія 170
Упражненія съ тремя серіями карточекъ 177
Упражненія въ распознаваніи звуковъ 182
Испытаніе остроты слуха 187
Урокъ тишины 190
Общія замѣчанія о воспитаніи чувствъ 192
Умственное воспитаніе 200
Игры въ слѣпую 206
Матеріи . . . . —
Вѣса . . . . —
Размѣры и форма 207
Воспитаніе чувства зрѣнія примѣнительно къ наблюденію среды.—Номенклатура . . . . —
Способъ пользованія дидактическимъ матеріаломъ. Размѣры . . 208
Формы 209
Фигурки изъ картона 214
Рисованіе 215
Вольная пластика 216
Игрушки Равиццы, геометрическія тѣла и отпечатки 217
Геометрическій анализъ фигуръ: стороны, углы, центръ, ребра . 220
Упражненія въ хроматическомъ чувствѣ . . . . —
Упражненія, побуждающія къ наблюденію среды 221
Игры, упражняющія хроматическое чувство. Распознаваніе цвѣтовъ и ихъ названій 222
Пріемы обученія чтенію и письму 225
Описаніе метода и дидактическаго матеріала 246
Чтеніе 267
Игра для чтенія словъ 270
Игра въ чтеніе фразъ 273
Рѣчь у дѣтей 280
Дефекты рѣчи, обусловленные недостатками воспитанія 291

Обученіе счету и введеніе въ ариѳметику 294
Изображеніе чиселъ графическими знаками 296
Упражненія съ цифрами: ассоціація графическаго знака съ количествомъ . . . . —
Уроки съ нулемъ 297
Упражненіе съ запоминаніемъ чиселъ 298
Сложеніе и вычитаніе отъ одного до двадцати. Умноженіе и дѣленіе 300
Уроки съ десятичными. Ариѳметическія вычисленія выше десятка 303
Порядокъ упражненій 305
Общій обзоръ дисциплины 313
Выводы и впечатлѣнія 334



2 руб. 50 коп.